Las instituciones educativas Cara y Ceca

Elementos para su comprensión

GRACIELA FRIGERIO - MARGARITA POGGI
GUILLERMINA TIRAMONTI

Las instituciones educativas Cara y Ceca

Elementos para su comprensión

TROQVEL
Educación
Serie FLACSO-*Acción*

Índice

Quiero expresar mi agradecimiento:

A cada uno de los supervisores, directivos y técnicos rionegrinos con los que intercambiamos, discutimos y construimos en largas jornadas de apasionado trabajo: por el compromiso en el tiempo compartido.

Al equipo con el que compartimos las decisiones y acciones de este proyecto y particularmente a

Cecilia Braslavsky por su capacidad de trabajo y debate.

A los colegas que participaron de las acciones en la Provincia de Río Negro: por su colaboración.

A Mario A. Giannoni: por sus sucesivos aportes en las múltiples lecturas de este texto que nos obligaron a repensar ideas y palabras.

A las colegas con las que en distintos momentos de trabajo intercambiamos ideas: Graciela Carbone, María de Ibarrola, Alicia Bertoni, Daniel Filmus: por su interés en nuestra tarea.

A las colegas que participaron de la redacción de esta cara / ceca:

Margarita Poggi, Guillermina Tiramonti: por las infinitas horas de trabajo, las sucesivas versiones, el compromiso con la tarea y la responsabilidad con la que la llevaron a cabo.

GRACIELA FRIGERIO,
agosto de 1992.

Las instituciones educativas y el contrato histórico

G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI

1. INTRODUCCIÓN

2. UN MOMENTO CLAVE EN LA HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: LOS CONTRATOS FUNDACIONALES

3. EL LUGAR DEL CURRÍCULUM EN LA DEFINICIÓN DE UN NUEVO CONTRATO ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

4. HACIA UN NUEVO CONTRATO ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

Acerca de cara y ceca

Seguramente más de un lector se sentirá sorprendido por este título y se interrogará acerca de sus connotaciones.

Algunos de ustedes asociarán con moneda, otros con azar. Cuestiones acerca de "valor" y de "juego" han estado presentes en nuestra elección.

¿Por qué? ¿En qué pensamos nosotras al poner este título?

Acompáñenos en lo que fueron nuestras asociaciones...

Cara y ceca: dos facetas de una unidad que perdería valor si no se articularan.

La certificación como moneda, es decir, como capital cultural, valor de intercambio con cotización en el mercado laboral.

El hecho de que hoy están en juego el valor y el destino (el sentido social) de las instituciones educativas.

A veces parecería que ellas andan solas, que una mano invisible las mueve, que nos son ajenas, que se nos escapan, que su funcionamiento obedece a leyes oscuras, como si "algo" o "alguien" las manejase independientemente de sus actores y protagonistas. A golpes de suerte o de mala racha, parecen a veces andar a la deriva, dependiendo de corrientes casuales, que escapan a nuestro poder de decisión, a nuestra voluntad de conducción.

Creemos y sostendremos que, contrariamente a esa sensación de curso azaroso, las instituciones educativas son gobernables. Consideraremos que la conducción es lo contrario al azar, que implica y exige nuestra decisión y nuestra intervención, que las instituciones son producto de nuestras acciones. Las construimos cotidianamente y el azar es fundamentalmente aquello sobre lo cual no pensamos y que, en consecuencia, dejamos que se decida sin proponernos intervenir.

Conducir, gestionar, es limitar los efectos imprevisibles e indeseables. Es determinar rumbos, ritmos y modos. Por ello ... CARA: es decir, personalidad, identidad, forma, nombre y apellido, cotidianeidad, cuerpo, figura, responsabilidad y estilos.

No renegamos de la asociación con el juego; decíamos que las instituciones educativas están hoy en juego. Su futuro está en juego, su papel en la sociedad está en juego. Están en juego también los destinos de sus usuarios y por supuesto de sus agentes. Pero pensamos que en este juego todos pueden perder si no se piensa, si no se reflexiona, si no se prevé. Por ello ... CECA: abstracción, reflexión, nociones y conceptualización.

Aun cuando cara y ceca remitan a dos partes de una pieza, pondremos el acento en su indisociabilidad. No se trata de partes iguales, sino de partes complementarias que constituyen una unidad. En las prácticas educativas se encontrará que en "cara" hay abstracción y que en la "ceca" se juegan pasiones.

Teoría y práctica.

Si consideramos esta vertiente de lectura (que no es la única posible) vale la pena agregar que "ceca" como abstracción y construcción conceptual conlleva el hecho de dar la cara, definir la perspectiva y exponerse en la toma de una posición.

Generalidad y especificidad.

Si bien en el universo monetarizado todas las piezas con el mismo nombre genérico son iguales, en el mundo subjetivo de cada actor, sus piezas, las que logra como resultado de su inversión personal y profesional, son únicas. Por ello cada establecimiento se adjudicará un valor, se percibirá a sí mismo de distintas maneras, y se dará un plan de autoconstrucción simbólica en el marco de los edificios materiales. En esa construcción, la manera en que cada actor defina y desempeñe su rol se convertirá en un factor clave para el mejoramiento de la calidad, entendiendo que ésta es una manera insoslayable de lograr una educación para la democracia.

GRACIELA FRIGERIO

1. Introducción

Las instituciones educativas, esos establecimientos que conducimos, o en los que enseñamos y en los que ocupando distintos roles pasamos una parte importante de nuestro tiempo, atraviesan tiempos difíciles y nos interrogan permanentemente.

Antes de iniciar este libro nos hemos hecho muchas preguntas acerca de las instituciones educativas y mantuvimos largas sesiones de discusión en las que intercambiamos antiguas dudas y nos cuestionamos arraigadas certezas. De este ejercicio resultó un nuevo cuerpo de dudas y certezas, desde el cual pretendemos, no sin una cierta cuota de audacia, elaborar un andamiaje conceptual para la construcción de un saber sobre las instituciones educativas.

Nuestras dudas y nuestras certezas nos remitieron al interrogante sobre qué saberes son los adecuados o los necesarios para conducir una institución.

Todo un debate puede desarrollarse alrededor de los saberes necesarios. Cada uno de nosotros podría ofrecer un ejemplo de excelentes conductores de instituciones educativas que no solamente no recibieron formación específica sino que nunca han tenido contacto con las teorías de la gestión. ¿Podríamos decir, entonces, que saber gestionar resulta de una especie de "don" personal, innato? Indudablemente ciertas características personales parecen alcanzar, a veces, para "dirigir" o "supervisar" exitosamente. Sin embargo, también tenemos presentes ocasiones o instituciones, en las que no fue suficiente el "sentido común", o el "carisma"; ejemplos en los que no alcanzaron el "voluntarismo", la "energía personal" o las "buenas intenciones", para que la escuela ofreciera un servicio de calidad. Para estos casos de "insuficiencia" o "fracaso" de las características personales muchos dirán que ciertos errores hubieran podido evitarse si el conductor de la institución "hubiera sabido".

Volvamos entonces a la pregunta: ¿Qué hay que saber?

Gestión es hoy una palabra de uso corriente y hasta de moda. La ciencia de la gestión se alimenta de múltiples fuentes y disciplinas, articula distintas perspectivas y enfoques y se encuentra en permanente revisión y redefinición. Sin embargo, en el terreno educativo los estudios y las construcciones conceptuales que se ocupan del tema no son muy numerosos, ni están muy difundidos. Por otra parte suelen ser producciones originadas en una única disciplina, que no dan cuenta de la especificidad

ni de la complejidad de la gestión educativa.

La complejidad de la gestión educativa se relaciona con el hecho de que la misma se encuentra en el centro de tres campos de actividades, necesariamente articulados e intersectados: el político, el administrativo y el profesional (Ethier, G.; 1989).

El campo político debe entenderse como el que genera el marco para el servicio; el administrativo como el que procura las condiciones para la prestación del servicio; y el profesional como el que efectúa el servicio. Si bien estos tres campos de actividades conciernen a tres agentes o actores diferenciados, las mismas convergen en cada uno de quienes tienen a su cargo un establecimiento educativo bajo el modo de distintas preocupaciones:

-como "políticos" nos interrogaremos acerca de si nuestra institución ofrece a la ciudadanía un servicio de calidad,

-como "administradores" estaremos atentos al mejor uso de los recursos para garantizar un buen servicio,

-en tanto "profesionales de la educación" nos cuestionaremos sobre nuestras actividades y su impacto en la calidad de la educación.

Lo cierto es que muchos de quienes tienen la responsabilidad de la conducción se sienten sobre-exigidos. Y es verdad que esa responsabilidad conlleva esfuerzos muy arduos porque atiende a cuestiones muy diversas. Por otra parte, este esfuerzo es aún mayor en algunas coyunturas sociales o en otras, propias al sistema educativo, para las que se requieren mejores y más específicos saberes para gestionar los establecimientos educativos.

Creemos que es posible aprender acerca de estas cuestiones, es decir, aprender a gestionar. Para lo cual es necesario construir un saber específico.

Este saber incluye elementos para comprender qué pasa hoy en el nivel institucional, tanto en el sistema educativo en su conjunto, como en cada establecimiento. Por eso es necesario repensar las teorías clásicas de las instituciones y organizaciones, y simultáneamente construir un saber sobre las instituciones educativas, como instituciones específicas. Esto sólo es posible mediante la inclusión de la dimensión pedagógico-didáctica dentro del campo institucional.

Reflexionar y construir un saber sobre esta dimensión implica tener presente el carácter *enseñante*, *educador*, *académico* de los establecimientos, como el componente que justifica su existencia. Esto es particularmente importante ya que en esta institución, hoy tan cuestionada y atacada por muchos y tan defendida y sostenida por otros, la especificidad aparece desdibujada, diluida, o desjerarquizada en las prácticas aun cuando en el discurso sea reiteradamente mencionada bajo la forma de preocupación, objetivo, propósito o ideales.

¿Por qué? ¿Qué saberes debe articular la gestión educativa? Acordemos la pertinencia de dos tipos de saberes ineludibles.

En primer lugar los *saberes provenientes* de las teorias *de la organización, administración y gestión institucional* que puedan ayudarnos a organizar y administrar las actividades y recursos con los que contamos.

En segundo lugar, los saberes que se derivan de la especificidad pedagógico-didáctica de las instituciones que se conducen, que puedan ofrecernos elementos para asegurar una *gestión curricular*[1].

El desarrollo de esta propuesta nos obliga a hacer confluir en un mismo proceso distintos niveles de análisis y por lo tanto de abstracción.

No pensamos que debamos construir una propuesta de gestión educativa sostenida sobre un saber estrictamente teórico, pero tampoco es posible tomar sólo aspectos instrumentales, como si éstos tuvieran diseños neutros. Para lograr un adecuado equilibrio, hemos acordado incluir, en esta "cara/ceca" del libro, varios interrogantes, y recurrir a distintas teorías, cuidándonos de los peligros de las verdades absolutas pero buscando fundamentos suficientemente sólidos para dotar de sentido nuestras proposiciones.

Las preguntas ¿por qué un sistema educativo?, ¿para qué un sistema educativo? y por lo tanto ¿para qué una escuela? y ¿para qué y cómo gestionar una escuela?, nos abren un interesante espacio de reflexión. En primer lugar, nos permiten ubicar el análisis de la escuela en la articulación, a menudo compleja y contradictoria, con el todo social y el sistema educativo, e identificar las mutuas influencias y condicionamientos. Por otra parte, nos permiten abordar simultáneamente el tiempo de la larga duración, y el tiempo de los acontecimientos, el que testimonia sobre el estado actual de esta relación.

Este enfoque nos impone el orden de la presentación. Comenzaremos, pues, por explicar por qué sostenemos que el *contrato fundacional* entre la escuela y la sociedad es un momento de gran significación en el pasado y también en el presente de las instituciones educativas, cuyo futuro está relacionado con el modo en que se redefina hoy ese contrato.

2. Un momento clave en la historia de las instituciones educativas: los contratos fundacionales

El espacio de lo social no es un campo homogéneo ni "entero". Se encuentra recortado. Las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, que se originó en distintas coyunturas históricas.

En una urbanización metafórica del terreno social se han ido constru-

yendo las distintas arquitecturas materiales, geográficas y simbólicas de las diferentes instituciones (de la salud, educativas, etc.). Originariamente éstas se crearon para responder a necesidades sociales; como las sociedades van transformando sus necesidades y también la forma de resolverlas, las instituciones van transformándose, articulándose o anulándose y la sociedad va modificando su arquitectura o cambiando los *cercos, límites* y *fronteras* de cada conjunto institucional[2].

En su historia cada sociedad delimita nuevos lotes y crea distintas instituciones. A su vez las instituciones desarrollan distintas estrategias de supervivencia o expansión, adaptando sus cercos, abriéndose, fortificando sus límites y volviéndose más cerradas. Algunas ceden espacios, otras invaden parcelas pertenecientes a otras instituciones; de modos distintos, cada institución redefine su terreno.

Diremos que la institución escuela, como otras que comparten con ella la escena social, es un producto histórico y como tal debe ser pensada.

En este sentido queremos destacar dos cuestiones.

En primer lugar entendemos que las instituciones educativas surgen como un recorte de la arquitectura global de la sociedad, diferenciándose de otras instituciones existentes por un movimiento de *especificación* (Chevallier, J.;1981), es decir con una asignación de sentido dada desde lo social.

La segunda cuestión consiste en llamar la atención acerca de que las redefiniciones de los espacios institucionales corresponden a los procesos históricos en los que los sujetos sociales son *actores*. Las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes. Estos remiten necesariamente a un *primer contrato o contrato fundacional*: aquél que le daba asignación de sentido a esa parcela del campo social.

Cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional.

Por ello nos parece importante incluir aquí unas brevísimas consideraciones generales acerca de los contratos fundacionales, tratando de entender cuáles son los elementos que marcaron el primer vínculo entre la escuela y la sociedad.

¿Qué contrato establecieron la escuela y la sociedad?

No es nuestra intención hacer aquí un raconto histórico exhaustivo[3]. Solamente deseamos poner de manifiesto dos cuestiones relacionadas con los contratos fundacionales entre la escuela y la sociedad.

En primer lugar, los sistemas educativos que hoy conocemos tienen como piedra fundamental a la instrucción pública. Ésta era necesaria para el nuevo orden que se construye principalmente sobre dos movimientos revolucionarios: la revolución industrial y la revolución política, que transformaron profundamente las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales entre 1750 y 1830.

Desde una perspectiva simbólica y política, los orígenes del sistema educativo están estrechamente vinculados a los ideales republicanos, sobre los que se diseñaron y construyeron los edificios para la instrucción pública. Estos ideales implicaban la necesidad de instituciones que aseguraran la formación del espíritu ciudadano (Condorcet, 1791; Bonnafé, L. 1991; Scalzone, O. 1991; Voutsinas, D.,1991; Douailler, S. 1992).

En segundo lugar, es necesario considerar el avance del capitalismo, y la reestructuración económico social que trajo aparejada generando un alto grado de especialización y división del trabajo. Este proceso hizo necesario sistematizar y asegurar la transmisión de los saberes acumulados para cada una de las especialidades y a su vez, organizar complejos sistemas de cooperación, para que a pesar de la división del trabajo, todos los esfuerzos confluyeran en la producción de un mismo bien. Los orígenes de los sistemas educativos no fueron ajenos a esta necesidad instrumental.

No vamos a detallar aquí el largo y complejo proceso histórico que aconteció con distintas cronologías en diferentes espacios geográficos. Nos limitaremos a poner el acento sobre el carácter contractual de las relaciones sociales y en las características que adquirieron desde la modernidad, cuando la sociedad dejó de ser pensada como una organización dada o determinada por fuerzas ajenas al hombre[4] y comenzó a ser considerada como una contrucción social resultante de la accion voluntaria de los hombres. Éstos, según los pensadores de la época, habrían decidido libre y voluntariamente vivir en sociedad y someterse a un poder común[5].

Los contratos -bajo la forma de constituciones y leyes- formalizaron, legalizaron o legitimaron tanto las relaciones de los individuos entre sí como de éstos con el Estado y su gobierno. En el primer caso dieron origen al derecho privado, en el segundo al derecho público[6]. En ambos el consenso fue uno de los principios de las obligaciones que, una vez contraídas, debían ser respetadas bajo pena de sanción.

Las nuevas exigencias sociales que resultan de los cambios anteriormente mencionados, explican el surgimiento de instituciones que tomaron a su cargo la satifacción de algunas de estas necesidades, estableciendo con el todo social, acuerdos o contratos respecto a sus funciones y ámbitos de desempeño.

Cada institución es portadora de un *mandato social* y tiene la

responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato.

En el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora.

¿Quién se encargaría de verificar el cumplimiento del mandato? El Estado moderno fue estructurado como un *estado organizador*[7] y se constituyó en la institución encargada de ejercer la ley.

"El papel del Estado es garantizar la ejecución del mandato, asegurándose que las instituciones cumplan el contrato original, en sus aspectos sustantivos." (Baillon, R. 1991; pág. 144)

La escuela, como hoy la conocemos, es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos y en los que ocupaban un lugar central las cuestiones relativas a la representación, la participación y la legitimación de un orden social más justo[8]. En consecuencia, el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una institución que:

- transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos,
- trasmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo,
- creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso social.

En otros términos, podemos decir que desde el punto de vista político y social se trataba de instruir al pueblo y formar ciudadanos; desde el económico, se trataba de asegurar la integración al mundo del trabajo. Simultáneamente y con una visión prospectiva, las instituciones debían garantizar la formación de recursos para la elaboración de nuevos saberes.

El sistema educativo y sus establecimientos constituyeron la institución en la que las sociedades depositaron la responsabilidad del cumplimiento de estas funciones. El contrato implicaba compromisos para la escuela y para el Estado. Las leyes establecieron la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica y definieron contenidos mínimos. Sobre estos cimientos se construyeron los sistemas educativos, en los que cada nivel fue depositario de un mandato distinto, para cada uno de los cuales

el Estado adquirió compromisos específicos.

El cumplimiento del mandato tuvo y tiene diferencias en cada contexto nacional y en cada coyuntura histórica. En algunos casos el contrato fundacional se llevó a cabo sin mayores dificultades. En otros, el mandato fue modificándose. En ciertas oportunidades puede decirse que el mandato fue desoído o traicionado. En ocasiones el Estado no cumplió con su parte del contrato, en otras la escuela pareció desconocerlo.

Por supuesto el mandato, así como el contexto y las coyunturas, serán procesados de modos diferentes en cada escuela. Cada establecimiento crea un cerco que, según sus características, será más o menos permeable, dará entrada o filtrará lo que ocurre extramuros[9].

Lo que ocurre intramuros de la escuela no será totalmente dependiente de lo que ocurre fuera de ella, pero posee un cierto grado de autonomía, por el cual en un mismo contexto varios textos -instituciones- son posibles.

Aun cuando cada establecimiento tenga sus rasgos propios y se constate una diversidad de identidades, el conjunto del sistema educativo participa de un proceso global y está atravesado por matices diferentes de una problemática común en la que el modo de posicionarse respecto al contrato fundacional ocupa un lugar clave.

Hoy el malestar educativo es percibido e interpretado de modos diversos por la sociedad y por los actores institucionales: crisis, anomia, bancarrota, desintegración, fractura con la realidad, desconexión, ineficacia, son algunos de los términos a veces asociados a la educación[10].

¿Qué le está pasando a la escuela hoy?[11]

3. El lugar del currículum en el contrato entre la escuela y la sociedad

Podemos decir que cuando se estableció el *contrato fundacional entre la escuela y la sociedad* no fueron explicitadas necesariamente todas las cláusulas[12]. Sin embargo, lo explícito permitió que, sobre la institución escuela, se depositaran expectativas y se articularan tres lógicas diferentes (Gauter, J.; 1991): *la lógica cívica* referida al interés general e igualdad de oportunidades; *la lógica económica* concerniente a la producción de bienes y el trabajo; y la *lógica doméstica* de las familias y los individuos. Por otra parte, la escuela debe integrar elementos de lo que denominaremos *la lógica de las ciencias*, es decir de las fuentes del conocimiento erudito[13].

La escuela como institución contó con el reconocimiento social y también con el derecho a participar en la definición del contenido y el sentido de las acciones que realizaba en el marco de ese contrato. En sus prácticas, el sistema educativo tuvo (y tiene) capacidad potencial de

redefinir los términos del contrato fundacional.

Tanto los saberes a transmitir, como los destinatarios de lo que se transmite, son definidos fundamentalmente por la sociedad[14], la cual establece aquello que necesita transmitir y a quiénes quiere que se transmitan los saberes. Pero, la escuela, cada escuela, tiene una posibilidad, que ejerce más o menos plenamente, de construirse como una escuela cerrada o abierta, conservadora o innovadora.

Creemos importante destacar que la escuela, desde su organización, estuvo atravesada por un *contrato paradójico*. Por una parte, por el requerimiento de crear en lo político un orden social más justo, que se proponía "borrar" diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos. Simultáneamente el nuevo orden también requería una distribución desigual de posiciones laborales y sociales, es decir, la formación de trabajadores diferenciados.

En lo que hace a la creación de un orden social más justo, recordemos que la escuela republicana surgió como una institución revolucionaria; este potencial de "creación de un orden distinto" será un rasgo de identidad originario, un capital de la institución escuela.
Por ese rasgo, la escuela se encuentra siempre en el centro de los discursos políticos. Por ese rasgo "se espera" de la escuela que opere transformaciones sociales.

Es posible afirmar que, como huella y marca de su paradoja de origen,

la escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden; y una tendencia innovadora, transformadora, que se propone modificar ese orden.

Esto es sumamente importante, ya que el sistema educativo ejecuta el mandato social a través de la acción de transmisión y distribución de contenidos, tiene la posibilidad de llevarlas a cabo incluyendo una definición propia del saber y de su distribución. Definición que se expresa en el *currículum prescripto*.

El currículum escolar prescripto asume una importante y particular responsabilidad[15], en la medida en que permitirá la formulación y

explicitación de los contratos que articulan el quehacer educativo y que son modos de "traducir", y de resignificar con precisiones y especificaciones el contrato original entre la sociedad global y las instituciones escolares (Frigerio, G.; 1990).

Las instituciones educativas singulares poseen esta potencialidad, y la actualizan esencialmente a partir de la gestión que hagan del currículum prescripto. De aquí la relevancia que le otorgamos al currículum, como eje ordenador de la tarea institucional y de aquí que lo definamos como un *organizador institucional.*

El sistema educativo tiene una potencial y, por supuesto siempre relativa, capacidad de socializar y distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social. Esta potencialidad se hace acto a través del desarrollo curricular, de las prácticas pedagógicas de los docentes, de la elección de la propuesta editorial y de los distintos materiales y recursos didácticos.

El currículum prescripto es el organizador de esos procesos y por ello lo calificamos de organizador institucional.

Las "especificaciones" del currículum prescripto que se realicen en cada establecimiento constituirán los criterios de intercambio que den forma y sentido institucional, profesional y personal a los *contratos laborales de los miembros de cada establecimiento.*

A su vez esas especificaciones darán forma y contenido a los *contratos organizacionales* es decir a aquéllos que se dé cada establecimiento para crear las condiciones necesarias para el cumplimiento de la tarea sustantiva de enseñar. Entre esas condiciones se pueden mencionar las reglas de convivencia, los acuerdos sobre estilos, grados y contenido de la participación, la distribución de responsabilidades, las concertaciones acerca de la división de tareas y perfiles de los roles institucionales, la distribución y asignación de tiempos y espacios, etc.

Los contratos encadenados y derivados del contrato entre el sistema educativo y la sociedad serán el encuadre y el marco del *contrato pedagógico-didáctico* que en cada aula, re-significa entre cada docente y cada grupo de alumnos el sentido del pacto fundacional.

Veamos, en relación con este punto, los riesgos que conllevan ciertas formulaciones.

Un currículum que proponga diferenciaciones muy drásticas entre los saberes que recibe cada grupo de la sociedad, ya sea porque establece

circuitos paralelos para su distribución (Braslavsky, C.; 1985) o porque los concentra sólo en los niveles más altos del sistema, refuerza y legitima las diferencias socio-culturales que existen de antemano en el seno de la sociedad. Este tipo de currículum puede llegar a responder a una lógica económica de corto plazo pero no necesariamente respondería a la lógica cívica ni a la doméstica.

Por el contrario, un currículum que procura una distribución más equitativa de saberes tiende a reforzar las tendencias a la equidad y a la igualdad social, tomando en consideración las lógicas desatendidas en la alternativa anterior. Pero si estos saberes están, por ejemplo, distanciados de las nuevas tecnologías, no responderían a la lógica económica.

La importancia del currículum está relacionada con el hecho de que, en las sociedades modernas, los saberes y los diplomas que acreditan su posesión, permiten ocupar legítimamente determinadas posiciones laborales y sociales.

Ésta es la razón por la que en torno a la educación se desarrollan fuertes disputas sociales. Están quienes quieren ingresar, porque han sido tradicionalmente excluidos. Están los que reclaman una mejor calidad de los saberes que se les imparten, porque si bien han sido incluidos, se les otorga una educación de segunda en relación a la que reciben otros. Están los que presionan para desplazar a otros, los que reclaman para sí un tipo de educación diferente y mejor a la de los demás. Están las fuerzas renovadoras y las conservadoras, la tensión permanente entre lo *instituyente* y lo *instituido*.

En el desarrollo de esta disputa, los diferentes actores y sectores sociales presionan sobre el sistema escolar para que éste asuma las funciones que según su entender debe cumplir. El reclamo se presenta en general en forma de un enunciado sobre el deber ser de las instituciones escolares y su necesaria contribución al deber ser del orden social[16].

Hoy en día, tanto los especialistas como la opinión pública en general, concuerdan en considerar que los procesos que suceden en el interior de la escuela tienen escaso grado de relación con las lógicas cívica, económica, doméstica y científica, por lo cual la institución relativizó su significación social positiva. Parecería que los "acuerdos" entre la escuela y la sociedad han perdido vigencia ya que ninguna de las partes puede dar satisfacción a los compromisos asumidos. Cuando se habla del divorcio entre la escuela y la sociedad o de la crisis de la educación, se está haciendo alusión a esta *ruptura contractual*.

La escuela rompe el contrato si no transmite los saberes que el desarrollo científico y tecnológico indican como adecuados, para que los jóvenes puedan entender e intervenir en el mundo actual, ya que esto obstaculiza no sólo la concreción de las expectativas de la lógica económica

sino, y fundamentalmente, aquéllas de la lógica doméstica. Por otra parte los procesos autoritarios han dejado una incertidumbre respecto al cumplimiento de las demandas de la lógica cívica fundacional. ¿Qué ocurrió con la escuela? ¿Cómo fue posible que sucedieran ciertos procesos sociales? ¿Fracasó la educación?[17] ¿Debe entenderse que el contrato fundacional no tiene vigencia?

También es sabido que el Estado encuentra inconvenientes para sostener el contrato. En algunos casos ha dejado de cumplir con muchas de sus obligaciones. La primera y más evidente es la desatención económica a las instituciones y a los docentes. Pero existen otras faltas igualmente graves, como son la indefinición respecto de los saberes que deben ser transmitidos y las relaciones concretas que deben existir entre lo que se enseña y el mundo del trabajo; la carencia de una política de formación de los directivos y docentes; la continua presión sobre las instituciones escolares para que éstas se hagan cargo de funciones que no le son propias; la burocratización de los mecanismos de apoyo, asistencia y control de las escuelas, etc.

Nos encontramos, sin duda, ante una situación de *mutuo incumplimiento del contrato fundacional*. Este incumplimiento podría explicar el malestar interno del sistema, así como la decepción que manifiesta la sociedad y los reclamos y demandas de la comunidad hacia la educación.

Las palabras: crisis, anomia, bancarrota, desintegración, ineficacia, que muchas veces se asocian a educación y escuela encontrarían en la ruptura contractual una explicación.

Cabe entonces una pregunta: *¿Podemos resignificar el contrato?* ¿Podemos darle nuevo contenido? ¿Podemos articular en una propuesta curricular la lógica cívica, la económica, la doméstica y la científica? ¿Podemos seguir construyendo escuelas, es decir podemos seguir trabajando en la construcción de esos edificios simbólicos por los que la sociedad reclama?

Éste es el desafío.

Antes de continuar le solicitamos algunas reflexiones acerca de lo que acaba de leer.

Cuando se diseñan los proyectos institucionales, las planificaciones para un cierto período de tiempo, cada responsable institucional efectúa de forma más o menos sistemática una suerte de "diagnóstico" de su establecimiento.

Utilizamos aquí el término diagnóstico en su sentido original, "tentativa de discernir el carácter de una situación". En griego la palabra diagnosis significa distinguir, conocer.

Si alguien quiere construir un saber acerca de su institución, es imposible obviar su historia, tanto en sus aspectos objetivos (proyecto original; momento y actas de fundación; núcleos pre-institucionales: los promotores; acontecimientos e hitos importantes; el presente institucional: la coyuntura), como en sus aspectos subjetivos (la forma en la que cada actor: reconstruye y lee la historia; los mitos alrededor de la fundación; los recuerdos y omisiones significativas).

Le proponemos avanzar en el bosquejo de la búsqueda y organización de la información correspondiente a esta etapa del análisis de las instituciones educativas, poniendo particular énfasis en pensar cuáles fueron, según su entender:

1. los contratos fundacionales del sistema educativo,y qué impacto tuvieron en el subsistema en el que usted trabaja,

2. en qué sentido las huellas y marcas de esos contratos fundacionales se inscriben o relación con el origen del establecimiento que usted dirige.

Es posible formularse otras preguntas, por ejemplo:

¿cómo responde su establecimiento a las distintas lógicas (cívica, económica, doméstica, científica)? ¿Alguna de ellas prima por sobre las otras? ¿Alguna de ellas está excluida?

Consigne sus reflexiones, comentarios, dudas, en un cuaderno. Sus notas serán una ayuda para seguir pensando...

4. Hacia un nuevo contrato

Reestructurar las relaciones entre sociedad y escuela y recrear las cláusulas contractuales que las comprometen mutuamente mediante la prescripción de deberes y obligaciones, es una tarea de construcción social que no puede ser abordada unilateralmente. Las instituciones escolares y los agentes que de ella participan no podrán por sí solos sostener un proceso de recomposición de las articulaciones. Este hecho no diluye la responsabilidad que les cabe en la recuperación de funciones relevantes para las escuelas.

El contexto en que la escuela debe construir un nuevo camino es sumamente adverso. La crisis económica que sufren los países latinoamericanos y el desplazamiento del Estado de la esfera de las prestaciones sociales, coloca a las instituciones escolares, cada vez más, ante la necesidad de responder a múltiples demandas.

¿A cuáles de estos reclamos debe responder la escuela y a cuáles no? O, lo que es lo mismo: ¿cuáles son compatibles con sus funciones escenciales, cuáles por el contrario ponen en riesgo su especificidad? ¿Para qué una escuela hoy?: ¿para querer a los niños, para prevenir el sida, para hacerlos obedientes, para darles una formación profesional, para hacerlos buenos, para....cuántas cosas más? ¿Cuántos de estos deberes sociales pueden ser asumidos por otras instituciones, cuántos sólo la escuela puede cumplir?

¿Deben las escuelas esperar que la sociedad responda a estos interrogantes? O, por el contrario, ¿deberá tomar la iniciativa de repensar su propio espacio social, ocuparlo y desde allí reclamar una definición de la sociedad? Si respondemos afirmativamente al primer interrogante, todo movimiento desde la institución es inútil; si por el contrario, acordamos con una respuesta afirmativa para la segunda de las preguntas, nos queda una enorme tarea por delante.

El nudo de la tarea, a nuestro entender, es la recuperación para la escuela de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y a partir de allí, la reformulación de los contratos internos para posibilitar que el esfuerzo de todos los actores confluya en la consecución de este objetivo. Para ello será necesario redefinir *roles y tareas*, derechos y obligaciones, adquirir un *estilo de gestión* que haga posible la actividad pedagógica, ordenar las múltiples funciones en pos de lo específico, atender algunas demandas y desoír otras.

Entre aquellas demandas, la *democratización* es un tema recurrente. Por ello nos parece importante retomar distintas concepciones que se han sucedido, con la perspectiva de reflexionar, ya que no se trata de elegir entre ellas sino de encontrar modos de integrarlas.

En algunos autores y en ciertas coyunturas sociopolíticas, esta expresión remite a asegurar el ingreso de los chicos a la escuela: se pensó, entonces, democratizar como extender la cobertura de la matrícula. Sin duda éste es un requisito, pero no basta para hablar de una escuela democrática.

Otros autores y otras coyunturas pusieron el acento en que además de ingresar, los niños debían permanecer en la escuela, es decir que había que intentar disminuir el fracaso escolar bajo la forma de desgranamiento. Por supuesto, éste es también un requisito necesario para hablar de escuela democrática. Sin embargo, si bien éste y el anteriormente mencionado son condiciones necesarias, no constituyen condiciones suficientes.

Más próximos a nosotros, otros autores y tendencias han puesto el acento en la necesidad de que la escuela cumpla con su función social y distribuya saberes socialmente significativos. La escuela sólo puede ser democrática en la medida en que ofrezca a los chicos el acceso al saber elaborado. Esta posición pone el acento en un punto fundamental: no se

puede hablar de escuela democrática si no se habla de una institución que cumple con la tarea de distribuir conocimientos que no pueden ser adquiridos en otras situaciones o instituciones. Sin saber distribuido, no hay escuela democrática posible.

Además, para hablar de escuela democrática es necesario que la escuela funcione facilitando que todos los alumnos obtengan igual *capital cultural* a igual inversión temporal[18].

Estas posiciones enfatizan alternativa pero no excluyentemente aspectos que constituyen requisitos para una escuela democrática. Si falta alguno de ellos (cobertura, retención, aprendizajes y compensación) no podremos hablar de escuela democrática.

Es responsabilidad de las políticas públicas garantizar que la escuela sea democrática. Pero también es responsabilidad de cada escuela y de cada educador.

En este contexto la escuela deberá redefinir su contrato: el mismo deberá contemplar la lógica cívica que requiere la construcción de un orden democrático; la lógica doméstica que demanda equidad para que el destino sea una construcción social e individual no predeterminada por las *biografías anticipadas*; la lógica económica sin que ésta aliene a las otras y la lógica de la construcción de nuevos conocimientos que reclama la distribución del saber ya acumulado.

A su vez cada establecimiento deberá resignificar este contrato global, a partir del cual diseñará su proyecto. Esta es una de las tareas que coordina la conducción del establecimiento y en la que participan todos los actores. Cada actor, por su parte traducirá este contrato en su espacio experto de intervención, desde la especificidad de su rol.

¿Qué reflexiones le sugirieron estas páginas?

Tal vez esta lista de preguntas le sea de utilidad:

1. ¿Cómo vincularía usted los temas aquí tratados con la realidad de la institución que conduce?

2. ¿Podría usted completar aquellos elementos de la reflexión que encuentre poco desarrollados o ausentes?.

3. ¿Cree usted necesario reconsiderar, para su establecimiento, el contrato escuela sociedad? ¿Trabajó estos temas con los padres?, ¿con los alumnos?, ¿con los profesores de su equipo? ¿Le parece que hacerlo sería de utilidad?

4. ¿Se había preguntado antes acerca de la necesidad de explicitar los contratos?

5. ¿Cómo se establecen en su institución los contratos?

Por favor, agregue todas las preguntas que le parece que ayudarían a reflexionar con otros colegas.

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] Entendemos aquí *currículum* en su sentido más amplio, que abarca no sólo el diseño curricular, sino además el currículum en acción y el currículum evaluado.

[2] Existen numerosos ejemplos de redefinición de los terrenos. Recordemos entre ellos el que corresponde a las instituciones de la salud mental, y a las disputas territoriales que se desataron en el campo de la psiquiatría ante los reclamos de espacios de la psicología. Otro ejemplo podría ser la forma en que se construye el terreno de la psicopedagogía. Las instituciones se encuentran siempre en pugna por el espacio, el límite, la frontera.

[3] Autores como Weinberg, Braslavsky, Puiggrós, entre otros, aportan datos e interpretaciones acerca de la educación y, en particular, de la historia de la educación argentina.

En lo que concierne al sistema educativo argentino diremos que es el resultado de la integración y de la interacción compleja de diversos factores (económicos, políticos, sociales).

Cada subsistema, (como por ejemplo el de las distintas jurisdicciones), tiene un momento fundacional inscripto en un contexto histórico, que le da características especiales y rasgos específicos. En algunos casos estos elementos explicarán las tendencias a la innovación o, en otros casos, las resistencias a los cambios y las tendencias conservadoras. A su vez cada establecimiento tiene un momento y proyecto fundacional en el que se articulan el del sistema global, el del subsistema y el propio.

[4] Autores como Castoriadis, C. diferencian las sociedades heterónomas (aquéllas que creen que su existencia y devenir están determinados "desde afuera") de las sociedades autónomas (aquéllas cuyos sujetos se definen como constructores de la historia).

[5] Para ello habrían realizado entre sí un doble contrato. Un primer contrato de asociación por medio del cual expresan su voluntad de vivir en común y se acuerdan los derechos y obligaciones de las partes para garantizar la seguridad y conservación de sus miembros. Simultáneamente se realiza un segundo contrato, llamado *contrato de sumisión,* por el cual los hombres acuerdan someterse a un gobierno común. En este caso, el contrato establece las obligaciones y derechos de los gobernantes y los gobernados. Al respecto pueden consultarse autores como J. J. Rousseau (en particular sus obras *El contrato social, Emilio, Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres*; existen varias ediciones) o, desde una postura diferente, T. Hobbes: *Leviathan*.

Puede discutirse acerca del carácter del pacto social, y de la concepción de la "voluntad general" (Rousseau J. J.: *El contrato social,* Libro III, Cap. XIII) que, a través de pactos, funda las sociedades. A propósito de estos contratos y acerca de su filiación a la modernidad pueden elaborarse distintas preguntas: ¿Se trató de acontecimientos reales o resultan de una ficción? No importa aquí seguir ese debate sino tener presente que "el pacto social y la voluntad general son conceptos, es decir, abstracciones concretas que tienen un contenido preciso, los miembros de una sociedad deben aceptarlo y aceptarse como tales entre sí, si no desaparecen". En Lefebvre, H.: *Du contrat de citoyenneté.* París, Périscope, 1991, pág. 26.

[6] En la dimensión jurídica es necesario tener presente la contemporaneidad de las Declaraciones de Derechos del Hombre (1977, en Virginia; 1789, en Francia).

[7] Para sostener este Estado las partes renuncian al uso de la violencia para derimir los conflictos y le transfieren los recursos necesarios para la manutención del aparato burocrático.

[8] En los orígenes del sistema educativo prevalecieron los aspectos ideológicos (es decir, aquéllos que refuerzan el rol de "reproductor del orden simbólico" y de "reproductor de lugares sociales") que juega el sistema educativo por sobre los aspectos instrumentales, es decir aquéllos que refuerzan el rol de "distribuidor de agentes", en relación directa con la lógica económica, determinada por la división progresiva del trabajo. (Ver al respecto Frigerio, G. *Ecole et société*

en Argentine, Tesis de Doctorado, 1978)

[9] Pueden diferenciarse las instituciones abiertas de las cerradas, en función de las características de sus cercos. Al respecto puede, entre otros, leerse: Frigerio, G. y Poggi, M.: *La supervisión: instituciones y actores,* Bs. As., MEJ-OEI, 1989. Respecto a las instituciones educativas rionegrinas ver Frigerio, G.: *La elaboración del Currículum para el nivel primario. Los aportes desde la práctica docente y la experiencia institucional.* Serie: La institución educativa, CPE, 1990.

[10] Las expresiones usuales dan cuenta de una demanda: es necesario pensar lo educativo en términos de problema complejo que requiere, para su modificación, voluntad política traducida en políticas públicas.

Esta necesidad de decisiones políticas reclama nuestra participación en la construcción de lo público y nuestra participación, como actores sociales e institucionales en la toma de decisiones.

Tomemos una realidad próxima, para hacer una aclaración: todos conocemos excelentes propuestas de política institucional que han tenido poco impacto, o poco éxito, porque los actores no se apropiaron de ellas transformándolas en prácticas. También conocemos ejemplos de malas políticas cuyos efectos indeseados han sido relativizados por las prácticas de los actores.

La voluntad de política pública se articula con las prácticas de los actores. Política y actores guardan siempre una relación estrecha, aun cuando no se la explicite. Por ello la pregunta clave es: ¿cómo abordar la construcción democrática de lo público en y desde nuestros establecimientos educativos?

[11] ¿Cómo comprender lo que ocurre hoy en la educación? Para algunos, la importancia y complejidad de lo educativo explicaría las sucesivas y casi estructurales crisis que atraviesan y sacuden a sus instituciones y las dificultades que éstas ofrecen para su gestión. Sin embargo no nos contentaremos aquí con una explicación del tipo de "como la educación es compleja, las crisis son inevitables". Por otra parte, las crisis no siempre son negativas; a veces constituyen la expresión de los movimientos internos de las instituciones frente a su transformación. Sin embargo, un estado de crisis que se vuelve estructural obstaculiza la concreción de las tareas sustantivas.

Otros propondrán reflexiones que ponen el acento en algún aspecto, adjudicándole valor de explicación causal. Tampoco nos convencen los argumentos que buscan adjudicar la "culpa" a un único responsable extramuros (la sociedad, el ministerio), o intramuros (los docentes, la crisis de la adolescencia).

Nosotros preferimos pensar en términos de complejidad, ésta se encuentra ya inscripta en el contrato fundacional.

[12] No siempre se explicitó el carácter reproductor del sistema, ni su carácter selectivo en términos de conservar y distribuir, también, desigualdad social.

[13] Para ello debe ser particularmente cuidadosa de que la transposición didáctica, proceso que designa las sucesivas adaptaciones que sufre el conocimiento para ser enseñado, no pierda, ni pervierta algunos rasgos de la lógica científica, ni genere objetos "falsos" de conocimiento.

[14] Recordamos que "sociedad" es un concepto; no existe nada concreto que sea "la sociedad". Esta noción es una abstracción de los cientistas sociales para nombrar al conjunto de actores individuales y colectivos que interactúan en un espacio dado. Cada agente del sistema educativo construye la sociedad.

[15] Ver al respecto: *Currículum presente, ciencia ausente,* Frigerio y otros, 1992.

[16] Es así como el sistema ha debido cumplir la función de socializar a los jóvenes alternativamente, en las conductas de obediencia pasiva prescriptas por el autoritarismo o en el ejercicio de la participación crítica que proponen los regímenes democráticos. Ha tenido también que contribuir a formar el hombre "bueno", de acuerdo a la definicion del espiritualismo

pedagógico; o la mano de obra calificada para mejorar la productividad, segun las concepciones desarrollistas. Debe contener afectivamente a los niños y adolecentes, impulsar la creatividad, disciplinar para el trabajo, constituirse en una red de distribución de bienes que le permita a los niños satisfacer sus necesidades básicas, ser canal de prevención de la salud, de la violencia social, del uso indebido de drogas, compensar ciertas falencias familiares, etc. No es necesario realizar un análisis muy profundo y minucioso para comprender que ninguna institución puede abordar semejante abanico de funciones, sin correr el riesgo de diluirse.

[17] Adorno se preguntaba, después de la Segunda Guerra Mundial: ¿cómo educar después de Auschwitz? "Exigir que Auschwitz no se reproduzca es la exigencia primera de la educación." En Adorno, T.: *Modelès critiques,* París, Payot, 1984.

[18] Puede recordarse aquí el concepto de P. Bourdieu de capital cultural y las formas típicas en las que aparece: en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado.

[19] Esto quiere decir que la escuela no deberá dar a todos lo mismo sino invertir desigualmente, para asegurar la compensación de las diferencias, es decir, contrabalancear las "biografías anticipadas".

Distribuir desigualmente será pues una respuesta solidaria, una forma de asegurar la democratización.

Es por ello que "elevar el nivel del servicio educativo" implica en primer lugar diseñar acciones que apunten a reducir los efectos de las biografías sociales anticipadas. En consecuencia, deberá diseñarse un conjunto de medidas para aquéllos que se encuentren con necesidades básicas insatisfechas. Estas acciones están directamente vinculadas al diseño de políticas públicas, pero no necesariamente a cargo de las instituciones escolares, y que hace falta preservar de la sobreexigencia del asistencialismo. Hay otros ámbitos de política pública (Salud, Vivienda, Acción Social) y otras instituciones a las que el Estado puede encomendar la función de contrabalancear las diferencias.

Contrabalancear las biografías intelectuales anticipadas requiere la participación de los más calificados docentes. Los docentes tienen en la escuela un rol fundamental: enseñar. Esta actividad exige conocimientos y expertez para enseñar, compensando carencias socio-culturales. El vínculo en el cual las biografías anticipadas pueden ser relativizadas es el vínculo docente - conocimiento - alumno. Como docentes, nuestra responsabilidad está directamente comprometida.

Para que las políticas públicas de compensación de biografías sociales anticipadas puedan llevarse a la práctica, la comunidad pueda articular sus recursos y esfuerzos, y la tarea docente pueda llevarse a cabo evitando que las biografías intelectuales anticipadas determinen el destino, se requiere un equipo de dirección con elementos para asegurar la gestión de la escuela.

Para llevar adelante acciones de mejoramiento es imprescindible ofrecer a los cuerpos de conducción los recursos teórico-prácticos necesarios. No hay que olvidar que en materia de conducción institucional y de GESTION educativa los docentes no poseen las herramientas suficientes desde su formación básica porque éste es un punto poco considerado en los currícula de formación docente-.

La cultura institucional escolar

G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI

1. Los conceptos de cultura y de imaginario institucional

Cuando nos referimos a las instituciones solemos tener de ellas una "imagen-representación", que se trasluce en nuestro lenguaje. Podemos decir: es "tradicional", "progresista", "moderna", "no existe", es "superconservadora"; o hacer referencia a sus "estilos": es una institución que siempre se caracterizó por "ser exigente", es "lenta para procesar los cambios" o bien "que siempre fue igual".

A veces recurrimos a los actores-personajes para dar cuenta de su dinámica: "desde que está la nueva directora la institución es otra cosa"; "el rector es un patrón de estancia"; "esta escuela siempre tuvo docentes excelentes"; "aquí siempre vinieron los peores del barrio". Puede ocurrir que se haga mención a otras características refiriéndose a la institución en términos como: "conventillo"; "elitista"; "tierra de nadie"; "feudo"; "joyita".

Estas y tantas otras expresiones, oídas por todos nosotros, son formas de señalar que cada escuela tiene una "personalidad", un "estilo". El mismo se construye en un complejo entramado en el que el proyecto fundacional va siendo moldeado por los actores, cuyas prácticas son captadas en nuestra *imagen-representación.*

La imagen-representación de la institución no se compone solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquéllos que se imponen a la mirada: el edificio, la limpieza, el comportamiento de los chicos en los momentos de entrada o salida, la recepción de la que somos objeto cuando nos acercamos a ella, la importancia acordada a la tarea específica, el grado de inserción de sus egresados en otras instituciones o en el mundo laboral. También la integran aquellos aspectos menos visibles: el estilo de los vínculos; los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de sus prácticas.

Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos *cultura institucional*[1].

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

En otros términos podemos decir que la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, *principios pedagógicos en estado práctico*, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (Brunet L., Brassard A., Corriveau L.; 1991).

Como ustedes pueden constatar la noción de cultura institucional es sumamente rica y admite diversas presentaciones ya que resulta de las mil y una maneras y prácticas por las que los actores institucionales se reapropian y resignifican el espacio organizacional (de Certeau, M.; 1990).

Es sumamente difícil enumerar y mucho más aún jerarquizar los elementos que componen la cultura institucional. Para dar cuenta de ello mencionaremos sólo algunos: los usos y costumbres; los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos; los valores vigentes; los prejuicios y criterios de valorización; los distintos estilos que adquiere la dinámica de las relaciones; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los matices de la identificación con la tarea, el grupo y la organización; los mitos, leyendas y héroes; el estilo de funcionamiento; las concepciones acerca del cambio; la representación, recepción y tratamiento de los usuarios o destinatarios; las características del cerco institucional; los vínculos interinstitucionales; las ceremonias y ritos; los criterios de trabajo predominantes; la filiación teórica de los integrantes; los criterios de agrupación; las pautas de auto-organización. Algunos de estos aspectos están desarrollados en distintos capítulos de este libro.

Toda cultura halla su sustento en un *imaginario institucional.*

Introducimos aquí un nuevo concepto, abordado por numerosos autores, provenientes de campos tan diversos como la sociología política (Castoriadis, C.; 1983 y 1988), el derecho (Mari, E.; 1987),la filosofía (Sartre, JP.; 1940; Ricoeur, P.; 1983; Vedrine,H.; 1990), el psicoanálisis (Lacan, J.; 1966 y 1975; Mannoni, O.; 1969; Kaës, R.; 1978 y 1989; Anzieu, D.; 1978; Enriquez, E.; 1989); la teoría de la administración (Chevallier, J.; 1981; Morgan, G.; 1989); la educación (Postic, M.; 1982 y 1989; Frigerio, G.; 1987; Frigerio, G. y Poggi, M.; 1989; Cornu, L.; 1990; Charbonnel, N.; 1991; Jean. G., 1991), etc.[2]

Una sola frase no alcanzaría a dar cuenta de la riqueza de esta noción que preocupa a los pensadores desde tiempos lejanos. Recordemos simplemente y a modo de ejemplo que Aristóteles señalaba que EL ALMA NO PUEDE PENSAR SIN FANTASMA, introduciendo así esta dimensión. Desde otra óptica, siglos después, Kant se refirió al imaginario como AQUELLO QUE DA A PENSAR MAS. Más próximo a nosotros Ricoeur

propuso reflexionar acerca de una ESTRUCTURA IMAGINARIA PRIMARIA CONSTITUTIVA DE NUESTRA RELACION CON EL MUNDO. Como se puede observar, hay numerosas posibilidades de encarar el concepto pero, para este texto, nos limitaremos a destacar su vigencia y a esbozar una definición simple, ya que resulta imposible abordar la teoría de las instituciones eludiéndolo, dado que EL IMAGINARIO SE ENCUENTRA EN EL CENTRO DE TODOS LOS DISPOSITIVOS DEL SABER (Vedrine, H., 1990).

El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones —generalmente inconscientes— que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento.

Este imaginario adquiere en cada establecimiento características y expresiones particulares, si bien comparte con la totalidad de las instituciones educativas rasgos en común (Charbonnel, N. 1991).

El imaginario matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria operan, a veces, sosteniendo y favoreciendo la tarea. En otras oportunidades pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de las actividades.

Retomaremos las cuestiones relativas a la cultura institucional afirmando que, a partir de trabajar en numerosas instituciones educativas de distinto tipo, podemos presentar, a manera de los tipos ideales de Weber, algunas modalidades predominantes en las que se manifiesta la cultura institucional.

Para construir un tipo ideal de cultura institucional escolar se retoman algunas características de la realidad, se destacan las diferencias entre uno y otros y se desestiman las variaciones de cada tipo en la práctica cotidiana. Por ello, pueden aparecer casi como "caricaturas" de la realidad, ya que la misma presenta mayores variaciones que aquello que la tipología recorta. No obstante, su valor se encuentra en el hecho que permite captar y comprender lo fundamental y propio de un conjunto de instituciones escolares y, tal vez, pensar en estrategias más apropiadas de gestión.

Cada una de las culturas que aquí describiremos puede ser directamente vinculada a modelos de gestión de las instituciones educativas.

Los modelos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución. En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento.

Por otra parte, ni la cultura ni los modelos son fijos, rígidos ni inmutables, sino que se adecuan en función de los cambios permanentes en el interior de la institución, su contexto próximo y el orden social.

Recordemos que *gestionar* remite, según el diccionario, a "dar los pasos conducentes a la consecución de una cosa", definición que hace referencia a acciones orientadas por uno o varios objetivos y a un actor o a varios que toman a su cargo dicha tarea.

La pregunta que nos podemos formular es si existe un modelo propio de gestión de las instituciones educativas.

Después de numerosas observaciones y del análisis de los diferentes subsistemas educativos y de las instituciones que lo componen, a modo de hipótesis proponemos la existencia de ciertos rasgos comunes a todos ellos, que constituyen lo que podríamos llamar modelos de gestión específicamente educativos.

Quienes ejercen hoy las tareas de gestión educativa, rara vez contaron con alguna formación especialmente diseñada para el ejercicio de esta función. Los saberes que sustentan su accionar por lo general no resultan de un conocimiento "técnico" específico, sino del modo en que se entrelazan diferentes factores: experiencias construidas a partir del ensayo y error, "identificación" con estilos de conducción con los que entraron en contacto durante el ejercicio de la docencia, etc.

Las formas de incorporación de los saberes descriptos no conllevan, necesariamente, una posibilidad de modificación de las lógicas de comportamiento y de organización de tareas. Por ejemplo, quienes acceden a cargos de conducción son docentes que han sido formados para desempeñarse con una *lógica áulica*. En esa lógica los problemas pedagógicos o didácticos ocupan un lugar central. Sin embargo, pasan a ocupar, algunas veces, un lugar secundario en la conducción educativa. Por lo general, esta devaluación de lo específico de los establecimientos escolares se acompaña de una priorización y sobredimensionamiento de las tareas de administración. Cada nuevo directivo queda encerrado en este proceso porque, en general, ha aprendido a conducir a partir de su contacto con otros directivos y no a través de un proceso reflexivo de diseño de estrategias.

2. *Tipos de culturas institucionales escolares*

Nos preguntábamos líneas más arriba acerca de si existía un estilo propio de las instituciones educativas. Intentaremos describir y conceptualizar tres tipos distintos de cultura institucional.

	La institución escolar: una cuestión de familia	*La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes*	*La institución escolar: una cuestión de concertación*
Rasgo hegemónico	la escena familiar	la exageración de la racionalidad	la negociación
Curriculum prescripto	es ignorado	se lo considera como un sistema "duro"; imposible de modificar	se concibe como un "organizador institucional"
Modelo de gestión	"casero"	"tecnocrático"	"profesional"
Contratos	lealtades invisibles, contratos imposibles	formales o burocráticos	concertados, explícitos y sustantivos
Vínculos privilegiados	afectivos, los sentimientos desplazan la tarea	impersonales; los sentimientos son ignorados	contractuales, respetuosos; los sentimientos están puestos en la pasión por la tarea sustantiva
Dimensión sobrevaluada	ninguna	la administrativa y la organizacional en sus aspectos formales	ninguna
Dimensión devaluada	todas	la comunitaria	ninguna
Dimensión central	ninguna	la administrativa	la pedagógico-didáctica
Tendencia riesgosa	dilución de la especificidad institucional	el aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	asambleísmo
Modalidad de los conflictos	interpersonales; suelen no resolverse ni elaborarse	son "negados" o eludidos. No se elaboran ni resuelven, se definen por posiciones de jerarquía	surgen por divergencias en las posiciones; se redefinen y disuelven o se resuelven por elaboración
Participación	se considera que no requiere especial atención (siendo todos de la familia...)	se la puede solicitar formalmente	deseada y buscada; se especifica la modalidad y el área de incumbencia
Comunicación	se desvalorizan los canales formales	preeminencia de los canales formales, verticales (descendentes o ascendentes), habitualmente escritas	se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales

La comprensión de los tipos de culturas institucionales puede contribuir a identificar los problemas que se deben superar y los puntos fuertes en los cuales sustentarse para que cada escuela cumpla mejor sus funciones sociales.

2. 1. La institución escolar: una cuestión de familia

"Fulano es de la *casa*"
"Todos constituimos una *gran familia*"

Es habitual encontrar en las escuelas una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco. Esta particularidad caracteriza a esta cultura institucional.

En esta cultura institucional se idealizan algunos aspectos de las relaciones interpersonales y se niegan otros. La idealización se monta sobre los aspectos positivos, gratificantes y tranquilizadores de "lo familiar", entendido aquí como aquello que no nos es totalmente desconocido. La ilusión de un vínculo seguro, en el que la aceptación y el cariño de los otros son puntos de certeza incuestionables, facilita la construcción de esta cultura institucional.

Sin embargo, las trampas del modelo son fáciles de advertir. Por ejemplo, no todo lo familiar es simple, ni siempre los afectos operan en sus vertientes positivas. Todos sabemos de superprotecciones dañinas, como de desatenciones nefastas. El ámbito de lo familiar es un espacio que también alberga conflictos. No todas las familias son exponentes del "tipo ideal" o "deseado" de un prototipo perfecto.

Hay familias y familias... Nuestro contacto cotidiano con ellas nos permite saber que existen problemas. En consecuencia la promoción de esta cultura institucional sólo puede hacerse en base a descartar o negar los aspectos de la realidad y a idealizar el conjunto.

Lo habitual en los vínculos de parentesco es que no se explicitan ni sus características ni los *contratos*, es decir los términos de intercambio entre los miembros. Rápidamente puede entonces constatarse un riesgo para las instituciones educativas en las que esta cultura es predominante: los términos de intercambio son ambiguos, lo que no facilita ni el encuadre de las tareas ni su seguimiento.

Es usual que, en las instituciones que se acercan a este tipo, surjan alusiones a los modos de relación familiares. Esta manera de hablar acerca de la institución aparece en distintas expresiones sumamente corrientes que responden a algunos de los aspectos de un sistema de parentesco:

-los padres fundadores,

-los roles paternos adjudicados a los docentes,

-el proyecto originario como legado o herencia,

-los descendientes, herederos del proyecto, diferenciados de aquéllos que no lo son, e intentan proponer el suyo,

-los niños que, como hijos, le son confiados a la escuela,

-los que se posicionan como si fueran los re-fundadores, desconociendo la historia previa,

-el espíritu fraterno,ingrediente de las rivalidades entre equipos o personas,

-querer como a alguien de la familia (hijo/padre),

-más que ...(un director/un profesor) soy su amigo.

Seguramente ustedes podrían encontrar otras expresiones que se escuchan en las salas de reuniones, en los pasillos o entre los padres que esperan a la puerta, que correspondan a las categorías de la lista y hacen referencia a este tipo de cultura institucional.

Estas alusiones suelen hacerse más frecuentes frente a las situaciones de conflicto interno o externo.

Esto no significa afirmar que las actividades y las tareas se realicen con el compromiso y el afecto de sus actores, pero debemos ser cuidadosos y no inducir a engaños o trampas.

Si este tipo de cultura institucional escolar se adoptara en bloque como modelo, sin reflexión, correríamos el riesgo de querer volver contractual aquello que escapa justamente a toda posibilidad de contrato voluntarista o laboral. Es imposible, casi perverso, contratar el afecto. En cambio, es posible laboralmente establecer una *cláusula de respeto.*

En las instituciones educativas el respeto no se reduce a un buen trato o a la solicitud de la participación activa pautada. El respeto debería incluir el tener presente la especificidad de la institución y en consecuencia facilitar el cumplimiento del contrato de la escuela con la sociedad.

Por supuesto los vínculos afectivos, cuando son positivos, son importantes como contexto facilitador de las actividades de aprendizaje, así como los no positivos obstaculizan y pueden impedir la tarea. Pero aun los vínculos positivos están lejos de constituir en sí una relación de aprendizaje que reemplace la adquisición sistemática de conocimientos.

Es interesante buscar respuesta a la pregunta: ¿por qué se imponen las representaciones familiares en algunas instituciones?

En principio, el grupo familiar es la primera institución de "pasaje" obligado de todo individuo. Es la matriz de organización de sus actitudes, conductas y relaciones afectivas y cognitivas.

En segundo lugar, constituye un modelo relacional que presenta la "gran ventaja" de no requerir ningún aprendizaje nuevo; sólo es necesario actualizar, en cada contexto, la matriz constituida en el seno de la familia. Otra de sus falsas ventajas es que este modelo no requiere de saberes

especiales: alcanza con desenvolverse en el marco de relaciones interpersonales. Se advierte fácilmente cuál es el principal riesgo que existe en los establecimientos educativos que se acercan a este tipo de cultura institucional: diluir su especificidad.

Para no limitarnos a explicaciones unicausales, debemos advertir que la relación con la institución no resulta exclusivamente de los modelos aprendidos en la familia, sino que surge de un complejo entrelazamiento de éstos, con otros modelos integrados durante el pasaje por otras instituciones, el perfil de la institución a la que pertenecemos, de las políticas y demandas de los organismos de los cuales depende cada institución y de la comunidad en la que se halla inmersa. Por ello, es inevitable que las escuelas reproduzcan el modelo familiar. Pero volvamos a aquéllas en donde la reproducción tiende a definir su *identidad*.

Habitualmente en las instituciones que se acercan a este tipo de cultura no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La circulación de la información se realiza fundamentalmente a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción "espontánea" entre sus miembros. Por ello suele ocurrir que la estructura comunicacional reproduce la relacional/afectiva. Los grupos, las camarillas y sus líderes controlan en consecuencia la comunicación institucional. Esto provoca circuitos de circulación de la información segmentados según las posiciones de los miembros de la institución. De estos segmentos provienen distintas versiones o rumores con los que se pueden llegar a manipular las expectativas e incertidumbres de quienes forman parte de la institución. La verificación de la información se ve obstaculizada por el carácter informal de la red y por los *porteros*[3] voluntarios o involuntarios que genera este modo de funcionamiento.

Esto se asocia a otros dos rasgos sobresalientes propios de esta cultura institucional.

En primer lugar, se jerarquiza la adhesión a los valores familiares, la sumisión o la lealtad personal y afectiva. En consecuencia, se otorga una mayor importancia o prioridad a los objetivos personales, a lo subjetivo, por sobre los objetivos institucionales. El sobredimensionamiento de lo informal y personal debilita las estructuras formales.

En segundo lugar, la dinámica se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros que cumplen sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad. Los primeros reciben como compensación el reconocimiento afectivo de los directivos.

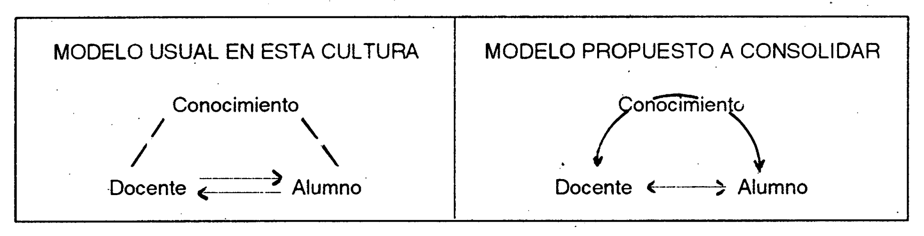
En la escena pedagógica hay que tener presente que se trabaja en la construcción y consolidación de vínculos en los que el conocimiento y los saberes no pueden estar ausentes. Ellos constituyen el eje de las acciones pedagógicas. Un eje de tal magnitud que justifica la creación y el sosteni-

miento de instituciones específicas.

¿Para qué construirían las sociedades escuelas si los vínculos y los lazos interpersonales que cada sujeto establece natural y afectivamente en sus actividades cotidianas fueran suficientes para dotarlo de un *capital cultural*?

La reflexión que debemos tener presente es que los establecimientos escolares se justifican en su especificidad, es decir en brindar, a quienes concurren a ellos, los saberes que no podrían adquirir fuera de la institución.

En las culturas institucionales familiares se desarrollan modalidades donde el trabajo sistemático de distribución de saberes, que requiere de un saber experto para su transmisión, está excluido como tarea sustantiva. No se exige ni se evalúa la capacidad del equipo de conducción para garantizar la enseñanza y el aprendizaje. Dicho de otro modo, el vínculo triangular[4] se ve cercenado en uno de sus vértices.



Sin ese vértice la relación pierde su sentido educativo, aun cuando sea significativa en lo afectivo.

Este modelo prescinde del organizador pedagógico-didáctico: el *currículum prescripto* resulta un currículum ignorado.

Recordemos que para albergar lo afectivo no son imprescindibles las escuelas. Pero esto no significa que en éstas los vínculos no deban incluir el respeto, la consideración y el cuidado.

En este tipo de cultura institucional los vínculos entre el personal de la escuela y entre éste y los alumnos pueden caracterizarse por la indiferenciación o por la dependencia.

En el primero de los casos mencionados, el grupo se concibe como una protección contra las diferencias y las divergencias. Se priorizan la camaradería y la ideología igualitaria. Al mismo tiempo, entre los miembros del personal, prevalecen las conductas propias de las relaciones entre los hermanos: la competencia, los celos y la rivalidad.

No se reconocen las diferencias entre los saberes técnicos y los estilos de funcionamiento de los diferentes grupos. La falta de reconocimiento de las diferencias lleva a que todos los miembros de la institución desempeñen roles poco discriminados.

Si los vínculos se caracterizan por la dependencia, encontramos grupos del establecimiento en los que predomina una modalidad de relación paterno-filial. En ella pueden aparecer formas de sometimiento o sujeción o, por el contrario, de rebeldía, como una manera de manifestar contradependencia. En algunos casos, se puede observar la aparición de conflictos intergeneracionales: "los viejos contra los nuevos".

Los vínculos en esta cultura institucional escolar, bajo una apariencia de relaciones de buena voluntad, generan una fuerte competencia por el control de los espacios de poder.

En ambos casos existe una indefinición o definición insuficiente de la estructura formal de roles y funciones a cumplir por parte de los diferentes miembros de la institución. Esto genera espacios de incertidumbre que son utilizados diferencialmente por sus miembros, generalmente con la finalidad de aumentar sus cuotas personales de discrecionalidad y de neutralizar los controles. Existen acuerdos tácitos que marcan áreas de influencia, atribuciones, liderazgos y ciertos privilegios. Si dichos acuerdos son violados, esto provoca la aparición de conflictos, cuya resolución depende de las relaciones de fuerza configuradas en el interior de cada institución.

Algunos autores estudian las organizaciones según el modo en el que las mismas procesan y establecen los sistemas de poder. El estilo institucional que estamos describiendo se corresponde con lo que Burke, M. (1991; p. 91) denomina "organización narcisista", entendiendo por tal una cultura desprovista de objetividad, centrada sobre ella misma. El sistema de poder en este tipo se denomina "de adición". Basa su funcionamiento en lo que el autor llama "el espíritu de la casa", para el que las figuras paternalistas son su mejor reaseguro.

A modo de síntesis, retomaremos las principales características de este tipo de cultura institucional familiar. No existe en ella una clara división de tareas, jerarquízación y correlación de las mismas, como consecuencia de lo cual a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones. En general éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas.

Existen escasos y precarios canales institucionalizados para posibilitar el flujo de información y permitir el desarrollo de conexiones intra e inter-institucionales sólidas centradas en lo sustantivo. En consecuencia, los componentes de la estructura se presentan como elementos dispersos que no alcanzan a conformar un sistema. El régimen aditivo alienta un "saber-hacer" renuente a las novedades e innovaciones.

No se recurre al marco normativo, en particular al currículum prescripto, para establecer derechos y obligaciones de las partes y, por lo tanto, no hay una clara asignación de responsabilidades.

Podemos señalar dos *riesgos* de significativa importancia en este tipo de instituciones. Por un lado, las tareas se centran en el mantenimiento del sistema. La tarea sustantiva de enseñar, si bien no está ausente, pasa a un segundo plano. Por otro lado, la necesaria y específica relación vincular entre conocimiento, docente y alumno es desconocida o descuidada.

Todo lo que se ha expresado obliga a los miembros a invertir una importante cuota de esfuerzo personal en la construcción y reconstrucción de alianzas. Cuando los conflictos no pueden ser neutralizados o resueltos a través del recurso a este modelo de gestión *"casero"*, suele recurrirse a un tipo de cultura contrapuesto, el *tecnocrático*, para lograr la gobernabilidad de la institución.

2. 2. La institución: una cuestión de papeles o expedientes

"Es necesario seguir las vías jerárquicas."
"Todo funciona como una máquina con engranajes aceitados."

Éstas y otras frases son pautas para distinguir un tipo de cultura institucional en el que las organizaciones son percibidas y representadas como máquinas o mecanismos (Anzieu, D.; 1978; Morgan, G.; 1986; Gore, E.; 1988).

Estas representaciones exhiben ventajas y desventajas. Una de las "ventajas" que se le atribuye reside en el hecho de que nos tranquilizan, ya que estos mecanismos serían previsibles. Se espera de las instituciones que funcionen como las máquinas, de forma rutinaria y eficaz. En contrapartida, esta propuesta de funcionamiento puede inquietar a los actores considerados como engranajes de la maquinaria.

Este tipo de cultura institucional se puede distinguir por las características que Weber enunciara para referirse a las burocracias. Las tareas y atribuciones del funcionario se fijan de acuerdo a disposiciones administrativas, reglas o normas.

Las jerarquías se hallan claramente establecidas en la organización, integrando un sistema de mando y de control de las autoridades superiores hacia las inferiores; se pueden diferenciar cuerpos decisores, transmisores y ejecutores.

La estabilidad está normalmente asegurada, aunque la autoridad se

reserva el derecho de controlar (a través de un tribunal de disciplina, en ocasiones) el trabajo de los subordinados. El liderazgo o autoridad propio y específico de este tipo de cultura institucional se denomina racional-legal.

El reclutamiento del personal se efectúa en base a concursos, diplomas y exámenes, los cuales también regulan la carrera en el interior de la organización.

Se prioriza el registro de la actividad administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal.

En síntesis, una institución burocratizada enfatiza los procesos racionales, en particular la descomposición racional de las tareas. El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente el organigrama de funciones.

En este tipo de cultura institucional el flujo de informaciones sólo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes.

Como esta cultura "desconoce" la trama de las relaciones informales que se tejen entre los sujetos, deja fuera de su consideración la información que transita por los canales horizontales.

Como consecuencia de las características mencionadas, resulta que, en realidad, la mayor parte de los miembros de la institución sólo conoce fragmentos muy limitados de la información disponible.

El *modelo de gestión* en esta cultura es un modelo *tecnocrático*. La formalización es el aspecto priorizado. Predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito.

La cultura de tipo institucional suele resultar del intento de hacer previsibles las conductas de todos quienes forman parte de la institución. Este intento se traduce en procedimientos que buscan recomponer el funcionamiento sobre la base de reglas y normas formales, cuyo objetivo es neutralizar toda posibilidad de conflicto. Las autoridades establecen disposiciones y reglamentaciones que intentan prever el conjunto de las acciones. Por ello, los autores que trabajan el tema del poder la denominan cultura defensiva e insisten que los sistemas de poder vigentes en ellas son los denominados de "réplica y de reiteración" (Burke, M.; 1991; p. 106).

Dichos nombres responden a la idea de que en estas instituciones se busca siempre "más de lo mismo". En otros términos: se trata de establecimientos para los que cuenta menos obtener resultados de calidad que obtener resultados idénticos a los obtenidos hasta el momento, mediante los procedimientos conocidos. Este tipo de cultura institucional excluye prácticamente todo lo que sea innovador y encuentra en una frase de G. Bernanos una excelente síntesis:

"No es la regla la que nos protege...somos nosotros los que protegemos la regla."[5]

Sin embargo, la búsqueda de lo previsible no impide a algunos de los miembros que forman parte de instituciones de este tipo utilizar los *intersticios* de las normas, es decir aquellos aspectos en los cuales hay algún margen de acción no previsto. Por eso se ha dicho:

"Y tras la máscara de la ley y la impersonalidad, encontramos la proliferación de las funciones improductivas, el juego de las relaciones personales y el delirio de la autoridad."[6]

Como esta cultura funciona sobre el desconocimiento de las redes informales (aquello que algunos autores denominan el organigrama no-escrito u oculto), se muestra incapaz, en sus manifestaciones más extremas, de gobernar cualquier situación imprevista no contemplada en la reglamentación y de incorporar los cambios e innovaciones. Por ello, en la mayoría de los casos constituye una alternativa de gestión conservadora y disciplinaria.

Además, la irracionalidad también habita lo racional, por eso es habitual encontrar, por ejemplo, una yuxtaposición de reglas generadas en distintas épocas que en ocasiones carecen de coherencia, se muestran incapaces para regular y resultan en una situación de ingobernabilidad.

¿Qué ocurre en la *dimensión pedagógico-didáctica*? O dicho de otro modo: ¿cómo se expresa esta cultura en esa dimensión?

Si en el tipo de cultura casera se puede prescindir del currículum prescripto, en esta modalidad el currículum suele operar como un *sistema duro o trivial*[7]. Esta modalidad se aproxima a la concepción de currículum como plan de instrucción o a la concepción tecnológica[8].

El acento está puesto en consecuencia en la secuencia y organización de los contenidos y en la definición de las experiencias para su aprendizaje o en el esquema racional en el cual las unidades de contenido se estructuran como resultados deseables de la instrucción, priorizando con un criterio eficientista el "cómo enseñar".

En este tipo de institución, el *currículum prescripto* funciona como un "instructivo". Se rutinizan las prácticas, se reiteran los procedimientos, las planificaciones se reproducen casi idénticas año tras año. En consecuencia, suele suceder que toda la actividad pedagógica vaya perdiendo significación.

Cuando esto sucede, la evaluación suele desatender los contenidos y dar prioridad a los procedimientos.

Queremos señalar los *riesgos* encubiertos de esta cultura institucional. Entre ellos podemos destacar un "cierre" de las instituciones, como corolario de dificultades de adaptación resultantes de los mecanismos rígidos. También constituyen riesgos la desviación hacia un sistema burocrático limitante, que hace perder de vista la especificidad de la institución escuela; la obstaculización de toda innovación; la segmentación de la organización por la división de tareas y la cristalización en fracturas y, por último, la dilución de responsabilidades, con el desdibujamiento de los compromisos contractuales que la institución escuela tiene hacia la sociedad.

Si bien esta cultura institucional comporta riesgos es también necesario destacar que, matizados en ciertas dosis y complementados muchos de sus principios, no deberían descartarse. En este sentido cabe señalar que en algunos establecimientos, una cuota de racionalidad, una clara diferenciación de tareas y preocupación por la eficiencia, procedimiento claros y simples serían vistos con agrado por aquéllos que sufren de las arbitrariedades del tipo "casero".

2. 3. La institución: una cuestión de concertación

Las reglas que norman una institución no alcanzan nunca a abarcar o a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación hay espacios no normados. Estos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales.

Los individuos pueden optar por uno u otro comportamiento; ello dependerá básicamente de las motivaciones que tengan. Algunas de las posibles motivaciones que mueven a los actores son las expectativas de recompensas de distinto tipo -materiales, reconocimiento social, prestigio profesional, etc.-, la presión de sus pares -censura o aprobación de los colegas-, los sentimientos personales -rencores o agradecimientos-, los condicionamientos culturales o sociales.

En función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones a través de la negociación.

La negociación constituye una práctica siempre presente en las instituciones. A través de ella se pone de manifiesto una pluralidad de

intereses y aspiraciones que pretenden satisfacerse en la institución escolar. En más de una ocasión se evidencian incompatibilidades y oposiciones que provocan roces y conflictos, no sólo entre los individuos sino también entre éstos y los objetivos de la institución.

En este tercer tipo de cultura institucional el rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de estos objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece las materias y márgenes de la misma en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional[9].

En la vida cotidiana el término negociación se asocia a actividades comerciales. En muchos ámbitos educativos suele tener una connotación negativa. Por eso, vamos a detenernos aquí en algunas consideraciones respecto de su uso.

Consideraremos a la *negociación* como una relación que apunta o procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses, concilia diferencias y divergencias mediante pactos y compromisos concertados y explicitados en la institución[10].

En segundo lugar, consideraremos a la negociación como un proceso de discusión que se propone articular puntos de vista opuestos.

Cada grupo de actores consolida su identidad a través de percibir aquello con lo que se identifica y que lo caracteriza. De este modo, adquiere un conocimiento de sí, de manera de darse pautas para defender sus posiciones y también conciliar con otros para atender a los intereses de una organización pluralista.

En tercer lugar, entre otros significados que se adjudican al término negociar encontramos la referencia a una conducta social en una situación de conflicto, al arte de lograr beneficios o condiciones. Otra acepción remite al alcance de acuerdos satisfactorios entre distintas partes.

En las instituciones se negocia permanentemente, aun cuando el intercambio no se plantee en términos de negociación formal. De hecho nos encontramos con formas concertadas de condiciones de trabajo, modalidades de procedimientos resultantes de acuerdos explícitos o implícitos, maneras convenidas para evitar, desconocer o resolver los conflictos. Por ello algunos autores la proponen como una modalidad de gobierno o conducción de las instituciones.

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio. Desde esta perspectiva los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución a aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema. En este sentido, la negociación constituye también un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje.

En este tipo de cultura institucional existen diferentes sistemas de

poder, entre ellos el *sistema de poder contractual*. Este sistema se basa en la adjudicación de poder, durante un tiempo preciso, a quien o quienes están en condiciones de resolver ciertos problemas específicos. La elección se orienta hacia aquellos miembros de la institución que "se muestran capaces de conceptualizar, adaptar su experiencia a una situación actual, conservar una actitud lúcida y preservar el orden en el cambio y el cambio en orden" (Burke, M.; 1991;p. 145).

Por una parte, se reconocen y aceptan las diferencias, que se expresan por la presencia de múltiples objetivos (coincidentes o contradictorios). Los miembros de la institución son considerados actores estratégicos: pueden sostener enfrentamientos, entrar en oposición, establecer alianzas o coaliciones. Esto no ocurre como en el tipo de cultura institucional caracterizada por el funcionamiento familiar, sino que se subordina al logro de los objetivos institucionales.

En consecuencia, el *conflicto* se visualiza como inherente al funcionamiento institucional, pero la tarea se resguarda por sobre las relaciones interpersonales, aunque sin desconocerse la importancia de éstas. En relación con este punto, se promueve el debate productivo entre las mayorías y minorías para lograr consenso en torno al proyecto institucional. Esto, por otra parte, no implica fomentar un estado deliberativo o "asambleísmo" permanente. La información se constituye en un recurso indispensable para la toma de decisiones y para crear condiciones de posiblidad para establecer consensos.

El equipo de conducción sustenta su poder en el saber experto; puede delegar tareas pero no las responsabilidades que como conducción le compete. Explicita las normas que rigen el funcionamiento institucional para el desarrollo de la tarea y las cláusulas de los contratos realizados entre las partes. Valoriza y promueve la continua evaluación de los resultados de la práctica institucional, incorporando criterios técnicos para la realización de estas evaluaciones.

¿Cuál es la importancia acordada a la *dimensión pedagógico-didáctica* en este modelo? ¿Qué papel juega el curriculum prescripto?

La dimensión pedagógico-didáctica es estructurante de las instituciones educativas "profesionales". El *currículum prescripto* funciona como *organizador institucional*, que será moldeado por los actores a través del uso de los intersticios, sin perder por ello su valor ni su carácter contractual, tanto en el interior del sistema educativo y de cada institución, como en el vínculo escuela-comunidad.

Los *modelos de gestión* propios de este tipo de cultura institucional son modelos *profesionales*. No desconocemos que son aún modelos por construir. Este modelo para armar integrará diversas facetas, entre ellas no estarán ausentes las de promotor, orientador, mediador, árbitro y

regulador de las distintas tareas institucionales.

En relación al currículum, el equipo de conducción integrará las facetas de referente, consultor, asesor, orientador, coordinador, propulsor, garante de los contratos pedagógico-didácticos y evaluador.

Los responsables de la conducción institucional tendrán presentes los alcances de la negociación. Cada negociación produce efectos en el conjunto de las dimensiones del campo institucional. Dichos efectos deben ser previstos para evitar la emergencia de algunos no previstos e indeseables.

Cada conductor institucional tendrá que ejercitarse en el bosquejo de los escenarios posibles que resultarían de los términos de cada concertación. Para ello, deberá tomar en cuenta que los miembros de la institución presentan tiempos diferentes de reflexión y de acción. Por eso, podemos hablar de la *temporalidad diferencial de los actores*, aspecto que deberá ser considerado para articular las negociaciones de carácter inmediatista, con aquéllas que conciernen al sistema educativo en un proyecto a mediano y largo plazo.

También tendrá siempre presente el alcance pedagógico-didáctico de cualquier decisión. Acuerdos sobre el uso de los espacios del establecimiento, la organización del tiempo de los docentes, la previsión de las tareas y funciones, tendrán efectos y obligarán a tomas de decisiones en las prácticas pedagógicas.

El modelo de gestión profesional admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. En consecuencia aquellos que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad. Reconocerán el "pluralismo" institucional y desarrollarán una gestión pluralista (Morgan, G.; 1989), en la que se buscará, a través de la gestión de los conflictos, que éstos favorezcan a la institución.

Puede decirse que este modelo de gestión, y el tipo de cultura correspondiente, responden a una visión de la institución como un sistema político, en el que co-existen la colaboración, el compromiso, la competencia, la indiferencia, las diferencias, la oposición y la concertación.

El *riesgo* principal de esta cultura institucional es aquél que proviene de instalar una permanente consulta y deliberación entre los miembros de la institución. En este sentido, el asambleísmo puede llevar a que los equipos de conducción vean diluídas o desdibujadas sus tareas y sus

responsabilidades.

Esta perspectiva conlleva, en el caso de los roles de conducción de las instituciones educativas, una reflexión que articule la concertación con la toma de decisiones, la delegación y la supervisión de las tareas, aspectos que desarrollamos en la otra cara del libro.

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] Otros autores hablan de cultura escolar. Por ejemplo, P. Mierieu nos dice al respecto que "desde esta perspectiva, puede ser considerada (la cultura escolar) como el conjunto de los útiles intelectuales susceptibles de dar al sujeto la inteligencia de sí mismo, la capacidad de vivir más plenamente todas las dimensiones de su existencia, sus tensiones afectivas y su vida profesional, sus relaciones con otro y su relación con el mundo". En *Le choix d'éduquer*, París, ESF Editeur, 1991, pág. 126.

[2] Las obras mencionadas se hallan citadas en la bibliografía de esta cara/ceca o en la bibliografía general detallada al final de la otra cara.

[3] Portero es un concepto de K. Lewin, con el cual se refiere a aquellos miembros de una institución que pueden permitir el pasaje o, por el contrario, impedir la circulación de las informaciones o filtrar el contenido de éstas.

[4] Retomamos el concepto de saber tal como es trabajado por Chevallard; no obstante, en ocasiones utilizamos el término conocimiento como equivalente, ya que el mismo es de uso habitual en el idioma castellano. En consecuencia, no aludimos a ninguna diferencia epistemológica entre uno y otro.

[5] Se trata de una frase de Bernanos, G. (1888-1948), tomada por Burke, N. (1991, pág. 115).

[6] Al respecto puede consultarse la obra de Oszlak, O.: *Teoría de la burocracia estatal*, Bs. As., Paidós, 1984, pág. 38.

[7] Ver al respecto: Frigerio, G., op. cit., 1991.

[8] Entre los autores que consideran al currículum como plan de instrucción podemos mencionar a H. Taba; entre los que responden a la concepción tecnológica podemos citar a R. Tyler, G. Gagné y B. Bloom.

[9] Cuestiones prácticas referidas a este tipo de cultura son abordadas en la otra cara del libro.

[10] Al respecto, consultar en la bibliografía general G. Frigerio y M. Poggi; 1990, pág. 40.

Actores, instituciones y conflictos

G. FRIGERIO - M. POGGI

La negociación ocupa un lugar importante en la cultura institucional de concertación y en una gestión profesional. Desde esta perspectiva, las instituciones no son consideradas como máquinas o mecanismos de relojería en los cuales somos un engranaje o una parte más, sino como permanentes construcciones de las que seremos simultáneamente arquitectos y habitantes. Es decir, como actores que en nuestra relación con otros y con las instituciones, construimos la cotidianeidad, nos relacionamos de modos distintos frente a la *ley*, desarrollamos diversas modalidades frente a las *zonas de incertidumbre*, tenemos un *poder*. Este reconoce distintas *fuentes*, conlleva *conflictos* y requiere una *negociación* para su gestión, temas a los que nos referiremos en este capítulo.

1. La relación de los actores con la institución

Toda nuestra vida transcurre en instituciones: algunas constituyen un pasaje obligado para nosotros (la familia, la escuela, etc.); otras son de pertenencia voluntaria (sindicatos, clubes, partidos políticos). Precisamente una característica de las sociedades modernas es que las redes institucionales se multiplican, diversifican y complejizan.

Sabemos que las instituciones se inscriben en el campo individual dejando sus marcas y sus huellas y que, por nuestra parte, las vamos moldeando en un trabajo cotidano. Podemos decir que individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio[1].

Veamos ahora, más allá del tipo de institución, más allá de que nuestra pertenencia sea voluntaria u obligada, independientemente de que se trate de instituciones de trabajo o recreativas: ¿qué es aquello que caracteriza la relación de cada sujeto con la institución? O, en otros términos: ¿qué es lo peculiar, propio de la relación entre cada uno de nosotros, como actor, y la institución?

Para responder, debemos recordar que una de las acepciones del *término institución* remite a todo lo que está establecido, reglamentado, es decir que nos reenvía a *norma, regla y ley*.

¿Qué dice el diccionario de estas palabras?

Norma: "modelo a que se ajusta una fabricación; regla".

Regla: "principio; pauta; disciplina".

Ley: "regla obligatoria o necesaria; estatuto o condición para algo. Proviene del latín *ligare*: ligar".

Las distintas acepciones nos remiten a su vez a diferentes cuestiones. Por una parte, a la *ligazón necesaria* que determina, de hecho, que estemos "sujetados" a las instituciones. Por otra parte, los contenidos de las definiciones nos recuerdan las cuestiones del disciplinamiento, entendido como la regularización o normalización de los comportamientos de los sujetos, que se propone cada institución.

Es importante tener presente la necesidad de las reglas y no dejarse "impresionar" por ocasionales connotaciones negativas. Sería difícil, o imposible, pensar las instituciones, así como las sociedades, sin leyes o normas que organicen las relaciones de los sujetos entre sí. Los niños saben de esto, seguramente de una manera más intuitiva que teórica, ya que cuando juegan lo hacen a partir de convenir reglas y reglamentos. Así, por ejemplo, delimitan "la cancha"; establecen lo prohibido o definen lo aceptable; distribuyen roles; señalan las transgresiones; fijan espacios y tiempos. Luego, disfrutan del juego, que es posible gracias a las reglas.

En las instituciones son necesarias las reglas que abren el espacio para que se pueda cumplir con la función específica.

Hablamos de la necesidad de las reglas, pero decimos que éstas no se justifican por sí mismas sino en la medida que favorecen, facilitan y hacen posible la realización de una actividad significativa. De lo contrario, estaríamos reivindicando un "reglamentarismo" vacío, del que en numerosas ocasiones nos hemos quejado.

Por otra parte es necesario señalar que en la relación que establecemos con la ley se entretejen aspectos *objetivos* y *subjetivos*. ¿Qué significa esto?

Los aspectos objetivos, son aquellos que se refieren a "la letra" de la norma tal como está formulada. Pero ocurre que cada uno de nosotros a partir de un universo de *representaciones* que influyen en la manera en que internalizamos "esa letra", la entendemos de un modo u otros, la valoramos con matices. Por lo cual decimos que intervienen aspectos subjetivos en la relación con la ley.

Objetiva y subjetivamente, la ley tiene un doble carácter. Por un lado, delimita las prohibiciones, aquello que no está permitido; es decir impone, constriñe, reprime. Por el otro, ofrece seguridad y protección.

Este doble carácter, restrictivo y protector a la vez, es lo que nos permite afirmar que en la base de *la relación de los actores con la institución se halla presente siempre la ambivalencia*. Esto determinará en nosotros una ambigüedad, la que nos llevará, por momentos, a sentirnos

atraídos por las instituciones y, en otros, a sentir rechazo por ellas. Uno u otro carácter puede estar, además, "exagerado" o "sobredimensionado" por nuestras representaciones acerca de la ley.

En el corazón de la relación de los actores con la institución se encuentran movimientos simultáneos y contradictorios de atracción-repulsión.

Estos movimientos de atracción y repulsión pueden relacionarse con otra tensión, la que se establece en toda institución entre zonas de *certidumbre* e *incertidumbre*.

Las leyes y las normas tienen el propósito de volver previsibles los comportamientos de los actores, es decir de establecer *zonas de certidumbre*. Pero como no es deseable ni posible prever el conjunto de conductas requeridas para el desempeño de cualquier rol, las normas siempre dejan *zonas de incertidumbre*[2].

Como equipos de conducción debemos interrogarnos acerca de las zonas de incertidumbre que generamos. Para cada actividad es necesario el mínimo de certezas que nos aseguren el encuentro con otros y la realización de la tarea[3]. Por supuesto en el interior de ese marco siempre quedarán espacios abiertos e intersticios para la libertad de los actores quienes, por otra parte, logran muchas veces sorprendernos con la utilización de las zonas de certidumbre y de incertidumbre.

Sintetizando, las estructuras y reglas, "al tiempo que definen los sectores en que la acción es más previsible y que organizan procedimientos más o menos fáciles de controlar, crean y circunscriben 'zonas organizativas de incertidumbre' que los individuos o los grupos tratarán simplemente de controlar para utilizarlas en la consecución de sus propias estrategias y alrededor de las cuales se crearán, por ende, relaciones de poder"[4].

Certezas, incertidumbres, espacios de libertad, todos estos términos están vinculados al tema del poder.

2. Actores y poder

Las conceptualizaciones sobre el poder y la importancia que se le asigna en las instituciones son sumamente diversas. Incluso en las teorías clásicas se prefería jerarquizar el concepto de autoridad por sobre el de poder.

Desde nuestro punto de vista constituye un concepto central. Pense-

mos cuántas situaciones institucionales involucran este concepto: "tener el poder", "someterse a él", "delegarlo", "tomar el poder", etc. A veces está positivamente valorado; otras veces su sola enunciación despierta rechazo. Frases como "el que manda", "el que tiene la manija", "el que lo sabe todo" suscitan temor, respeto o rechazo.

¿Qué entendemos por *poder*?

A veces está relacionado con los lugares formales y en particular con las cúpulas de las instituciones organizadas piramidalmente. Sin embargo el poder no siempre está allí. Las redes informales de una institución dan cuenta de cómo se ha distribuido o concentrado el poder en las prácticas cotidianas de la institución.

Podemos decir que un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos, o cualquier otro objetivo que se proponga.

Que unos sean conscientes del poder que tienen, que lo busquen y hasta lo acumulen no quiere decir, sin embargo, que los demás actores están desprovistos de poder. En efecto, cada uno tiene siempre la posibilidad -"el poder"- de desempeñar su rol con mil matices. Todos conocemos el poder de los otros, sufrimos a veces de aquéllos de quienes depende la limpieza, que pueden hacer bien o a desgano su tarea; de la impuntualidad, ese poder de no cumplir con los horarios formales o de cumplirlos formalmente pero sin llenarlos de tarea sustantiva; del poder del preceptor; del del portero; del de la asociación cooperadora; etc.

El poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales.

Crozier y Friedberg afirman que "las características estructurales (...) delimitan el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre los miembros de una organización y definen las condiciones en las que éstos pueden negociar entre sí. Son las restricciones que se imponen a todos los participantes"[5] .

Es necesario considerar que el poder es consustancial con las relaciones sociales y por ende institucionales. No tiene existencia por sí mismo sino en una red de relaciones y supone la potencialidad de prescribir o prohibir las conductas de los actores.

Por otra parte, el poder puede basarse en distintas fuentes, como veremos más adelante, y adquirir distintos grados de legitimidad.

Pensar las relaciones de intercambio asimétricas implica reflexionar acerca de los *clivajes* presentes en las instituciones para poder trabajar en las articulaciones respectivas.

El término clivaje proviene de la química y designa, en los cristales, los distintos planos o zonas donde la unión de los átomos se vuelve más débil. Es decir, que esas zonas se constituyen en posibles planos de ruptura o fractura.

Las instituciones están atravesadas por diferentes clivajes. Un primer clivaje es aquél que separa a los agentes de los usuarios. Entendemos por *agentes* a quienes se dicen representantes de la institución, es decir aquéllos que "hablan en su nombre" y dicen defender sus intereses. De hecho, son representantes de la institución y, en su mayor parte, de los intereses de la misma. Los *usuarios*, por su parte, están constituidos por el grupo de actores a quienes se intenta imponer la disciplina (norma, ley) institucional.

Sería ingenuo suponer que tanto el grupo de los agentes como el de los usuarios son grupos homogéneos. En el interior de cada uno de ellos podemos encontrar nuevos clivajes[6]. Estos se cruzan y entrecruzan y pueden llegar, ocasionalmente, a hacer de la institución un verdadero campo de enfrentamientos.

¿Cuáles son algunos de los planos de clivaje comunes en las instituciones educativas? El que se puede llegar a establecer entre equipos de conducción y docentes, o bien entre distintas áreas, entre equipos de conducción y coordinadores de áreas, entre éstos y los docentes.

Los modos particulares en que en cada institución aparecen los clivajes y cómo se posicionan los actores frente a los mismos, configurará distintas redes de poder.

¿Por qué es importante este enfoque?

Si un director desconoce estos aspectos de la vida institucional, los mismos pueden transformarse en obstáculos para la realización de proyectos educativos centrados en la dimensión pedagógico-didáctica. En cambio, cuando un director reconoce las zonas de clivaje de su institución puede desarrollar acciones que tiendan lazos, puentes que aseguren articulaciones en esos lugares de fractura potencial.

Los clivajes institucionales están relacionados con el hecho que en cada institución, cada actor y grupo de actores, hace uso de una fuente de poder. Crozier y Friedberg, afirman que las fuentes de poder se relacionan con las zonas de incertidumbre cuyo control procuran los actores para ampliar sus márgenes de libertad.

¿Cuáles son las posibles *fuentes de poder*? Distintos autores han puesto el énfasis en diferentes fuentes:
- el conocimiento de la normativa;

- la posesión de medios de sanción, ya sea de recompensa o castigo;
- la posesión de los recursos económicos;
- el manejo de los medios de control de los recursos;
- el acceso a la información;
- el control de la circulación de las informaciones;
- el control de las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela;
- la legitimidad que emana de la autoridad formal;
- la competencia técnica o el grado de "expertez".

Aunque habitualmente se recurra al uso de distintas fuentes de modo combinado, deseamos detenernos en la última que mencionamos, ya que creemos que tiene un papel importante en las instituciones educativas.

Retomando la competencia técnica como fuente de poder, hacemos referencia con ello a la destreza, pericia, maestría en alguna materia, que en el caso de las instituciones educativas adquiere distintos matices según cuál sea el tipo de actores[7] a los que nos refiramos.

¿Para qué pensar estas cuestiones?

Porque son necesarias para conducir a la institución hacia el cumplimiento de su contrato con la sociedad. En ese camino será necesario resolver los conflictos propios a la vida institucional.

3. Actores y conflictos

La temática del conflicto constituye una preocupación central para quienes ocupan cargos de conducción y para algunas posturas teóricas actuales (Crozier; Friedberg; Touzard) ya que los conflictos inciden de forma determinante en la conducta de los miembros en las organizaciones y en el grado de eficiencia institucional.

¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida (personal, grupal, institucional)? ¿Podemos negarlos, ignorarlos? Reaparecerán, inevitablemente, a veces "disfrazados" o desplazados.

En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica.

Tratemos de poner en orden un tema que, en general, nos desordena. Reconozcamos que los individuos y grupos presentan intereses que, en más de una ocasión, se contraponen entre sí o con los objetivos de la institución de la que forman parte.

Los actores desarrollan, consciente e inconscientemente, una serie de estrategias para las cuales utilizan los recursos institucionales a los que tienen acceso y sobre los que ejercen algún control, con el fin de obtener satisfacción a sus deseos y necesidades, individuales o profesionales.

La confluencia de múltiples estrategias en cada institución configura distintas escenas y desencadena nuestra inquietud y preocupación: ¿cómo hacer para conciliar, cómo gestionar la diversidad?

De acuerdo a la distribución de los recursos que se da en el interior de la organización, la capacidad de ésta para satisfacer los intereses o sustituirlos por otros, las características de la cultura institucional y los modos en que históricamente se han resuelto las diferencias, las instituciones y sus conductores tendrán más o menos posibilidades de controlar, desviar o resolver los focos conflictivos y de generar un clima de cooperación hacia el cumplimiento del contrato escuela sociedad.

Para ello, puede serles de utilidad tener algunos elementos más para comprender esta cuestión.

3. 1. El carácter de los conflictos: lo previsible, lo imponderable

En primer lugar podemos agrupar a los conflictos, según su carácter, como *previsibles* o *imponderables*.

Consideraremos *previsibles* a aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianeidad, pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Podemos pensar, por ejemplo, aquellos relacionados con los planos de clivaje. Otros resultan de las zonas de incertidumbre dejadas, en ocasiones por las normas, sobre las que los actores despliegan una variedad no siempre coincidente de interpretaciones.

Entenderemos, en cambio, por *imponderables* a aquellos conflictos que "hacen irrupción" y son novedosos en las instituciones. Pueden adquirir un *carácter retroversivo*, es decir formular un deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional o, por el contrario, un *carácter proversivo*, o sea proponer un proyecto innovador para la institución.

En ambos casos, si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgosos para las instituciones. De aquí la importancia de reflexionar sobre cómo conducir aquéllos reiterativos y desgastantes, para evitar que dificulten la actividad específica de la escuela.

3. 2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos

Para tratar de hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje, debemos indagar sobre *el posicionamiento de los actores* frente a ellos. Podemos mencionar cuatro grandes figuras o modalidades:

a) *El conflicto es ignorado*
En esta figura incluimos problemas o dificultades que no se representan como tales para los actores institucionales. Ejemplo de ello serían, en algunos establecimientos educativos, algunas cuestiones como la repitencia, la deserción, el desgranamiento, la calidad de los aprendizajes en los alumnos, etc., aspectos que no siempre son concebidos como conflictos y mucho menos se buscan algunas vías para su resolución.

b) *El conflicto se elude*
En segundo término, encontramos instituciones en las cuales el conflicto es percibido como tal por los actores pero se evita que aparezca claramente explicitado. Es habitual percibir, entonces, situaciones de malestar y encontrar comunicaciones que circulan por los canales informales de comunicación, bajo la forma de rumores, "chismes", etc.

c) *El conflicto se redefine y se disuelve*
No en todos los casos es posible o factible resolver los problemas o dificultades que se presentan, pero sí tender a la *disolución del conflicto.* En esos casos, es importante reconstruir el contexto en el que nos encontramos ya que, si lo modificamos, el conflicto puede evolucionar y disolverse. El problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Esto es factible cuando personas o grupos se reúnen y establecen acuerdos acotados en función de ciertos objetivos compartibles. El conflicto no se resuelve, pero se aprende a operar a pesar del mismo, porque el contexto se ha modificado.

También podrían incluirse en este punto aquellos conflictos que, en realidad, se generan fuera del establecimiento escolar, pero que de algún modo aparecen como "síntoma" en el interior del mismo. Si bien no pueden resolverse, porque las causas que los originan no son intrainstitucionales, pueden clarificarse las razones de su emergencia en la escuela y, con ello, disolverse.

d) *El conflicto se elabora y se resuelve*
Desde este enfoque es necesario tener en cuenta que muchos de los conflictos se "construyen", entrelazándose en ellos situaciones de poder. Por ello, *analizar los procesos de esta construcción, plantearlos, negociar*

y tomar decisiones, consensuadas según el contexto, serán las acciones prioritarias a las que se confrontarán los equipos de conducción, si es su propósito la *resolución del conflicto*.

Del análisis de los conflictos y de la reflexión acerca de cómo fueron tratados, es posible construir *situaciones de aprendizaje institucional*. Para ello sería importante considerar los siguientes aspectos:

- *reconocer cuáles son los conflictos más comunes o habituales* que se despliegan en cada institución, como también *anticipar los conflictos potenciales*;
- *analizar retrospectivamente los modos de responder* de cada uno de los actores frente a los conflictos, ya que es usual desarrollar respuestas habituales frente a los mismos;
- *anticipar y diseñar cursos de acción alternativos*, es decir construir otros modos de respuesta que impliquen un mayor grado de flexibilidad y creatividad en nuestro accionar; para ello es importante:
- poder *plantear los conflictos como problemas*, evitando la construcción de dilemas[8];
- *considerar que todas las perspectivas son "reales"* para sus protagonistas. Cuando los actores nos relatan un conflicto lo hacen siempre desde una perspectiva en la que se enmarcan, la que constituye "su" realidad.

> **"Mientras más claramente pueda usted identificar sus respuestas habituales y las alternativas posibles, mejor preparado estará para manejar más eficazmente los conflictos. Un conocimiento similar de sus colegas le ayudará a prever y planificar mejores respuestas." (Batley, 1991).**

Es necesario aclarar que, si bien es común que los actores desarrollemos respuestas con un cierto grado de estabilidad, éstas varían con el tiempo, el carácter de mayor o menor urgencia de la situación y el tipo de interacción con otros patrones de respuesta desplegados por otros actores.

3. 3. Instituciones educativas y conflictos

Otro lugar para pensar los *conflictos*, es el que resulta de adentrarnos en las peculiaridades de las *instituciones educativas*[9]. Allí podremos encontrar cuanto menos cuatro tipos de conflictos: los relativos a la pluralidad de pertenencias, los que se producen entorno a la definición del proyecto institucional, aquellos que se producen alrededor de la operacionalización

y concreción del proyecto educativo y los que se generan entre la autoridad formal y la funcional.

a) Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias

Algunos de los conflictos que encontramos en las escuelas están relacionados con la pluralidad de pertenencias de sus actores.

El concepto de *pluralidad de pertenencias* nos será útil para comprender algunas de nuestras dificultades cotidianas[10].

Entendemos por *pluralidad de pertenencia* al hecho de formar parte *simultáneamente*, dentro del mismo sistema, de distintos establecimientos, desempeñando distintos roles, a veces en distintos niveles o modalidades.

En el interior mismo del sistema educativo es usual la pluralidad de pertenencias: concurrimos a diferentes establecimientos, en los cuales solemos, además, desempeñar distintos roles[11]. Así, por ejemplo, es habitual que el mismo actor esté desempeñando tareas como docente en un instituto de formación terciaria en un turno, y que sea parte del cuerpo de conducción de un establecimiento de nivel medio en el otro. También ocurre que desempeñe, en el mismo nivel del sistema, cargos docentes y de conducción[12].

La pluralidad de pertenencias en el sistema educativo suele ser una fuente de conflicto. Esto se manifiesta de diversas maneras, según los actores y las instituciones. Entre los primeros constataremos distintos *grados de identificación, adhesión y pertenencia* según factores tales como: la posición del actor en el establecimiento, la historia o el trayecto de cada uno en el interior de ese establecimiento y en otros, la identificación mayor o menor con el proyecto institucional, la coincidencia o contradicción entre los objetivos institucionales y los del actor, etc. En lo que concierne a las instituciones encontraremos distintas modalidades, existen aquellas escuelas que llevan a cabo verdaderas políticas internas para desarrollar el grado de pertenencia de sus actores, que explicitan y reiteran consignas y encuadres, que convocan a la participación para lograr consenso en materia de convivencia institucional, que generan espacios institucionales para el encuentro e intercambio, como existen otros establecimientos que no promueven la integración ni la pertenencia de los actores.

Tener presente la noción de pluralidad de pertenencias es tener en cuenta el necesario reacomodamiento de cada actor cuando va de un establecimiento a otro y debe desempeñar otro rol. No se trata de cambiar de vestimenta y libreto, también se han transformado el escenario, los otros actores, etc. El reacomodamiento puede facilitarse si se establecen claramente los *contratos institucionales*.

La explicitación de los contratos, es decir de los términos en los que se define el vínculo de cada actor con la institución, facilita la reacomodación que exige la pluralidad de pertenencias institucionales en el seno del sistema educativo.

En los contratos cada docente debería encontrar respuestas, a veces escritas y definidas como *términos de referencia,* otras veces verbalmente expresadas, a preguntas claves como:

- ¿Qué se espera de mí en esta institución?
- ¿Cómo diseño mi proyecto pedagógico para el curso ... en función de esas expectativas?
- ¿Qué espero de mis alumnos?
- ¿Cómo será evaluada mi tarea?.....etc.

b) Conflictos en torno a la definición del proyecto institucional

Abordaremos ahora un punto que seguramente es conocido. Muchas veces en las instituciones educativas los directivos "sufren" estos conflictos.

Las concepciones más recientes que abordan las instituciones han destacado la presencia y coexistencia de múltiples objetivos, ya sea coincidentes, ya sea contradictorios entre sí. El hecho deviene no sólo de la convivencia de diferentes actores con objetivos personales propios en relación a la institución, sino por la pluralidad de exigencias y requerimientos del entorno hacia el establecimiento. Esto se constituye en una fuente potencial de conflictos que puede expresarse en obstáculos en la definición de prioridades y en dificultades para el diseño de las acciones necesarias a realizar en el marco del proyecto institucional.

Los conflictos de objetivos se reactualizan anualmente con la elaboración de la planificación institucional y exigen algunas reflexiones.

En muchas ocasiones, estos conflictos se traducen en conflictos de grupos. Es importante ponderar entonces cada uno de los intereses, expectativas y necesidades, tratando de respetar e integrar cada uno de los diversos grupos, pero sin perder de vista el alcance de las esferas de acción e influencia de cada uno y, fundamentalmente, sin dejar de lado el contrato escuela - sociedad.

También es importante reconocer los márgenes de libertad de los actores para operar en el interior del establecimiento, pero esclareciendo el legítimo campo de acción de cada grupo, sin sobrevalorar ni subvaluar a unos respecto de otros.

c) Conflictos en torno a la operacionalización y concreción del proyecto educativo

Una vez ponderados y establecidos algunos acuerdos sobre los objetivos del proyecto institucional, lo cual exige negociaciones y concertación entre los grupos de actores, otra fuente de conflicto se puede generar cuando éstos deben ser traducidos en objetivos más operativos, especificación de tareas, funciones y responsabilidades, las acciones concretas y estrategias a efectuar; aspectos que precisan el proyecto y la identidad del establecimiento educativo.

De alguna manera pueden entrar en colisión actores encargados de la planificación, los sistemas de información y control porque los objetivos condicionan fuertemente las estructuras, procesos y líneas de acción de una institución.

Cotidianamente los equipos de conducción viven resistencias o, por el contrario, adhesiones indiscriminadas; unas y otras obstaculizan las readaptaciones y dificultan, o no admiten, los reajustes. Nuevamente, temas claves para la gestión serán: consenso, conciliación, negociación, palabras casi mágicas para abordar los conflictos que se susciten.

Un aspecto importante a considerar en este punto son los conflictos que pueden aparecer durante la concreción del proyecto, a partir de la convivencia entre diferentes actores en la cotidianeidad institucional; así, cuestiones relacionadas con la disciplina, con el manejo de las relaciones interpersonales derivados de la definición ambigua de tareas, constituyen algunos ejemplos posibles de situaciones que pueden ser abordadas como conflictos institucionales.

d) Conflictos entre la autoridad formal y la autoridad funcional

Indirectamente, este tipo de conflictos ya ha sido abordado al tratar los conceptos de poder y de zonas de incertidumbre. La diversificación y diferenciación de estructuras, así como la especialización funcional, constituyen características sobresalientes de las instituciones, resultado de la complejidad de las mismas.

Los actores asumen en la estructura de la organización múltiples funciones especializadas, denominadas por algunos autoridad funcional. Entre ésta y la autoridad formal (aquélla cuya legitimidad emana de las normas prescriptas) se generan tensiones y se potencializan conflictos. Este tipo de conflictos tiende a relativizarse a medida que las autoridades formales pueden legitimar su posición fortaleciendo su saber experto[13].

El saber experto y la especificidad de las instituciones educativas son piezas claves para una resignificación o refundación del contrato entre la escuela y la sociedad.

Para trabajar juntos sobre saberes y prácticas lo invitamos a leer la otra "cara".

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] Algunos de los temas tratados en este apartado pueden ser ampliados en J. Chevallier: *L'institution*, París, PUF, 1981.

[2] Cuántas veces, camino a la escuela, solemos preguntarnos sobre cómo se "traducirá" en acciones concretas la planificación institucional diseñada cada año; cuánta distancia habrá entre lo planificado y lo realizado. En esa distancia potencial se habrán puesto en juego el margen de libertad de los actores dentro de las zonas de certidumbre y el uso que realizan de las zonas de incertidumbre.

[3] Así cada vez que no explicitamos un contrato, que descuidamos el encuadre, o que olvidamos de explicitar la consigna de trabajo, estamos dificultando la creación de un espacio de trabajo.

[4] M. Crozier y E. Friedberg, op. cit., pág. 66.

[5] M. Crozier y E. Friedberg: *El actor y el sistema*. México, Alianza Editorial Mexicana, 1990, pág. 65.

[6] A modo de ejemplo, podemos considerar un clivaje típico de las instituciones organizadas de acuerdo a un orden jerárquico estricto en el que coexisten dos estratos claramente diferenciados: los que deciden, organizan y planifican y los que ejecutan las decisiones. En una institución escolar, así pensada, el cuerpo directivo tomaba las decisiones que el resto de la comunidad, docentes y alumnos, debían cumplir. Este modo de organizar la actividad institucional está fuertemente cuestionado en la actualidad. Las objeciones son básicamente de tres tipos.

Primeramente, la separación tan tajante entre uno y otro estrato no responde a la realidad, ya que se ha demostrado que quienes ejecutan las órdenes tienen la capacidad de modificar con su acción el sentido y el contenido de las acciones planificadas y por lo tanto "participan activamente" de las decisiones. Todos conocemos los "desajustes" y "disfunciones" que se producen cuando quienes toman las decisiones no consideran a quienes van a llevar a cabo las acciones planificadas y no prevén mecanismos de ajuste y redefinición de las acciones.

En segundo lugar, la distinción rígida entre quienes deciden y quienes ejecutan conlleva, en general, una dispersión de las responsabilidades, donde los fracasos se explican a partir de la ineficiencia del sector que debe cumplir la función en la que no se está incluido.

En tercer término, una institución así organizada, próxima a quiebres y fracturas, no propicia el desarrollo de conductas de solidaridad entre sus miembros, ni compromiso con los objetivos y las políticas institucionales y, por lo tanto, no genera entre sus miembros sentimientos de pertenencia institucional.

[7] En el caso de los docentes, aludimos a la "expertez" como un conjunto de saberes relativos a la tarea docente. Si hacemos referencia a los roles de conducción, la "expertez" nos remite, entre otros, al conjunto de saberes relativos a la gestión de los establecimientos educativos.

[8] En el dilema los términos que intervienen están colocados como antagónicos: no hay posibilidad de elaboración sin suprimir uno de los términos. En los dilemas las cuestiones se plantean como "uno u otro, no hay lugar para los dos".

[9] Muchas de las ideas consideradas en este apartado son retomadas del artículo de R. Medina: Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares. En R. Pascual (coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio,* Madrid, Narcea, 1988.

[10] Como ya lo señalamos el espacio social se halla dividido en múltiples parcelas; las mismas van a constituir el territorio de las instituciones. En ese espacio encontramos, en consecuencia, una variedad de instituciones. En algunos casos, nuestro pasaje por las mismas

es sucesivo; pero en la mayor parte del tiempo, formamos parte simultáneamente de varias instituciones.

[11] Imagínense, o simplemente recurran a su memoria, para recordar las "adaptaciones" diarias que debemos operar en nuestro rol y estilo de desempeño.

[12] ¿Cuántas veces los roles se transpapelan? ¡Imagínense aquellos días en los que en una misma institución los roles transpapelados son varios! Seguramente ustedes podrán recordar algunos ejemplos: el caso de un docente que, siendo rector en otro establecimiento, permanentemente cuestiona la figura del rector y el estilo de desempeño del rol con frases tales como "yo lo haría de otra manera".

[13] Algunas cuestiones como la definición de las estructuras de participación, la especificación y distribución de roles y tareas, la distribución de recursos, etc., plantean conflictos que requieren de la conducción un tratamiento específico, y un saber sobre la institución educativa. El lector encontrará en la otra cara de este libro elementos para construir dicho saber.

Bibliografía

Incluímos aquí la más específica y reciente correspondiente a algunos de los puntos de los capítulos anteriores. La bibliografía común a ambas caras del libro se encuentra en la bibliografía general.

ADORNO, Th.: *Modèles critiques.* Francia. Payot, 1984.

ALVAREZ GUERRERO, O.: *Las razones de la libertad.* Bs. As. Lugar Ed. 1990.

ANSART, P.: *Les sociologies contemporaines.* France. Seuil. 1990.

BISHOP, G.: *Alternatives strategies for education.* London. MacMillan Publishers. 1989.

BONNAFE, L.: "¿Enfant citoyen?" in Lefebvre et autres: *Du contrat de citoyenneté.* Italie. Pèriscope. 1991.

BRASLAVSKY, C.: *La discriminación educativa en la Argentina.* Bs. As. FLACSO-GEL. 1985.

BRASLAVSKY, C., y KRAWZCYK, N.: *La escuela pública.* Bs. As. FLACSO-MIÑO Y DAVILA. 1988.

BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G.: *Conducción educativa y calidad de la educación media.* Bs. As. Miño y Dávila. 1990.

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE - XLIV - Sept./Oct. 1991: *Savoirs et pouvoirs.*

BURKE, M.: *Styles du pouvoir.* Francia. Dunod, 1991.

CARR. W.: *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Barcelona. Laertes. 1990.

CASTORIADIS, C.: *Le monde morcellé.* Francia. Seuil. 1990.

de CERTEAU, M.: *L'invention du quotidien.* 1.Arts de faire. Francia. Folio. 1990.

COLE, M. (ed.): *Education for equality.* London. Routledge. 1989.

COLL, C.: *Conocimiento psicológico y práctica educativa.* Barcelona. Barcanova. 1988.

CORNU, L. y otros: *Le Barbare et l'écolier.* Francia. Colman Levy. 1990.

CHARBONNEL, N.: *Les aventures de la metaphore.* Francia. P.U. de Strasbourg. 1991.

DELMAS, Ph.: *Le maître des horloges. Modernité de l'action publique.* Francia. O. Jacob. 1991.

ELSTER, J.: *El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social.* Barcelona. Gedisa. 1991.

ENRIQUEZ, E.: *De la Horde a l'Etat.* Francia. Gallimard. 1983.

ERNY, P.: *Ethnologie de l'education.* París. L'Harmattan. 1991.

FRANCHI, G.: *La instrucción como sistema.* Barcelona. Laertes. 1988.

FRIGERIO, G.: *Ecole et societé en Argentine.* Thèse de doctorat. París. 1978.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: *Notas para la democratización de la enseñanza.* Bs. As. FLACSO. 1988.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: "Experiencias y conceptos: la participación en la educación", en *Revista Propuesta Educativa Nº 2.* Bs. As. FLACSO-Miño. Marzo 1990.

FUMAROLI, M.: *L'état culturel.* Francia. Fallais. 1991.

GEORGES, J.: *Pour une pedagogie de l'imaginaire.* Bélgica. Casterman.1991.

GIORDAN, A. y de VECCHI, G.: *Les origines du savoir.* París. Delachaux. 1990.

GONZALES, H.: *El sujeto de la pobreza: un problema de la teoría social.* Ponencia en el Seminario UNICEF 28 y 29 de agosto 1991.

HENGSTENBERG, P.: *Profundización de la democracia. Estudios en América Latina y Europa.* Bs. As. Eber-Nueva Sociedad. 1989.

LEFEBVRE et autres: *Du contrat de citoyenneté.* Italie. Périscope. 1991.

MEIRIEU, Ph.: *Le choix d'éduquer.* Francia. E.S.F. 1991.

NASSIF, R., RAMA, G. y TEDESCO, J.C.: *El sistema educativo en América Latina.* Bs. As. Kapelusz-UNESCO-CEPAL-PNUD. 1984.

PUIGGROS, A.: *América Latina: Crisis y perspectiva de la educación.* Bs. As. IDEAS-Aique. 2ª ed. 1991.

RAYMAND, Ph. y THIBAUD, P.: *La fin de l'école republicaine.* Francia. Calman Levy. 1990.

ROVATTI, P.A.: *Como la luz tenue. Metáfora y saber.* Barcelona. Gedisa. 1990.

SECRETARIAT D'ETAT AU PLAN (plusiers auteurs): *Eduquer pour demain.* París. La Decouverte. 1991.

SOWELL, Th.: *Conflicto de visiones*. Bs. As. Gedisa. 1990.

STRASSER, C.: *La democracia y lo democrático. para una teoría de la democracia posible*. Bs. As. GEL. 1991.

TEDESCO, J.C.: "Crisis económica, educación y futuro en América Latina", en *Revista Nueva Sociedad* Nº 84. Caracas. 1986.

TIRAMONTI, G.: *Hacia dónde va la burocracia educativa*. Bs. As. FLACSO-Miño y Dávila. 1989.

VEDRINE, H.: *Les grandes conceptions de l'imaginaire*. París. Biblio. 1990.

WOLIN, Sh.: *Política y perspectiva*. Bs. As. Amorrortu. 1973.

Las instituciones educativas
Cara y Ceca
Elementos para su gestión

GRACIELA FRIGERIO - MARGARITA POGGI
GUILLERMINA TIRAMONTI - INÉS AGUERRONDO

Las instituciones educativas Cara y Ceca

Elementos para su gestión

TROQVEL
Educación
Serie FLACSO-*Acción*

TROQUEL EDUCACIÓN
SERIE FLACSO-ACCIÓN

Primera edición:
© 1992, by Editorial Troquel
Pichincha 967
Tel. 941-7943
(1219) Buenos Aires, Argentina

ISBN 950-16-3069-2

Printed in Argentina
Impreso en Argentina

Director de Colección: Ignacio Hernaiz
Flacso Acción - Directora: Cecilia Braslavsky

Composición y armado: Daniel J. Galst
Corrección: Lucila Galay
Secretaria de edición: Claudia Kallman
Diseño de tapa: Mariela Szejnblum

Esta edición se terminó de imprimir en Industria Gráfica del Libro, Warnes 2383, Capital Federal, en el mes de noviembre de 1992.

El presente texto es uno de los productos del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media, con énfasis en los CBU de Río Negro. Dicho proyecto fue ejecutado por el Área Educación y Sociedad de FLACSO en el marco de un Convenio con el Consejo Provincial de Educación de la Provincia mencionada en 1991 y 1992. Contó con el inestimable apoyo de la Fundación Antorchas. En su marco se realizaron tres cursos de capacitación para personal directivo. Lo que aquí se expone recupera el trabajo realizado en esos cursos, en proyectos anteriores de investigación y en otras actividades de capacitación realizadas por los especialistas de la institución. Entre ellos cabe mencionar a las investigaciones sobre sistema educativo, gestión educativa y currículum que tuvieron lugar en FLACSO con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID; diversas evaluaciones de funcionamiento de sectores del sistema educativo y cursos de formación llevados a cabo en el CONET y en la Provincia de Santa Fe.

CECILIA BRASLAVSKY
Coordinadora Área Educación y Sociedad
FLACSO, agosto de 1992.

Índice

¿Cómo leer este libro?

¿Por dónde empezar a leer un libro a cara y ceca?

En primer lugar el lector puede recurrir al criterio de elección por el contenido: esta cara aborda elementos para la gestión de las instituciones educativas. El primer capítulo plantea un conjunto de cuestiones alrededor del uso del tiempo: un tiempo para saber, un tiempo para hacer a sabiendas. En el segundo capítulo, dedicado a aspectos organizacionales, se tratan temas estrechamente vinculados a los equipos de conducción y a sus funciones. En el tercer capítulo se sistematizan temas e instrumentos para trabajar en la dimensión pedagógico-didáctica. El cuarto aborda la dimensión comunitaria y el quinto ofrece una perspectiva para reconsiderar la dimensión administrativa. El último capítulo ofrece nuevas perspectivas para la planificación.

La ceca ofrece tres capítulos con elementos para comprender a las instituciones educativas. En el primero se reflexiona acerca de los contratos fundacionales entre la escuela y la sociedad. En el segundo se exponen tres tipos de cultura institucional escolar y en el tercero se abordan temas claves para el modelo de concertación.

Hemos utilizado distintos códigos para diferenciar, en el interior de cada capítulo, definiciones, síntesis, material de lectura y actividades. A continuación los presentamos para que podamos compartirlos.

Usted encontrará que, en ocasiones, ofrecemos un texto breve sobre el que solicitamos su reflexión. Los textos se presentan con un pequeño subtítulo: ***Para leer y pensar.***

¿Un ejemplo?

Para leer y pensar

Presentación

El título de este libro es ya una presentación; se sabe al leerlo que nos proponemos trabajar sobre las instituciones educativas. También se sabe que es a cara y ceca, y tal vez esto requiera una breve explicación.

Decimos "cara y ceca" porque las palabras remiten a una concepción de unidad que requiere, obligadamente, una articulación para tener valor. Lo valioso de las instituciones educativas, lo valioso de las innumerables decisiones que se toman cotidianamente para resolver pequeñas y grandes cosas.

También lo decimos porque creemos en la posibilidad de entrelazar prácticas y teorías y porque estamos convencidos de que en el trabajo institucional se entretejen cuestiones profesionales y los registros pasionales del deseo de enseñar y del deseo de saber.

Las instituciones educativas son instituciones complejas. Conocerlas, dirigirlas, supervisarlas, exige un acopio de saberes que no siempre figuran en el currículum de formación. El campo es tan grande que es impensable abordarlo todo en un texto. Por ello tuvimos que tomar decisiones ya que el recorte temático era inevitable.

¿Con qué criterios recortamos? ¿Por qué elegimos abordar ciertos temas y conceptos y apenas si mencionamos otros y a otros más los dejamos en el tintero?

No adoptamos un criterio jerárquico, sino el criterio de la práctica, de las prácticas, de nuestra práctica con más de 400 directivos a lo largo de más de 1.500 horas/reloj de formación. Decidimos incluir los temas que, en los últimos años de trabajo con cuerpos de conducción de distintas jurisdicciones y niveles, nos habían sido solicitados y cuyo tratamiento implicó una apertura para resignificar las prácticas.

Decidimos presentar en esta cara aquellas nociones y conceptos insoslayables dentro del campo institucional y ofrecer en la ceca cuestiones contextuales, más amplias, más abstractas, que retomando inquietudes de los equipos de conducción con los que trabajamos nos exigieron un cierto coraje interpretativo. Al exponerlas, nos exponemos, presentando posibles líneas para pensar y entender el por qué de la realidad institucional coyuntural.

Creemos que el saber se construye, lo que implica largos y pacientes

Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas

G. FRIGERIO - M. POGGI

Escuela: nos referimos a todo establecimiento educativo, es decir a toda institución encargada de poner en contacto a ios profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la poblacion a la que estos saberes están destinados.

1. Introducción

Cotidianamente emprendemos la marcha hacia la escuela, mientras rondan en nuestra cabeza las inquietudes planteadas por las urgencias aún no resueltas, el interrogante acerca de lo que ocurrirá hoy, la preocupación por aquello que quisiéramos hacer y que, sin embargo, nos queda siempre en el cajón como "pendiente".

Todos los días tomamos decisiones. ¿En qué nos basamos?

La mayoría llegó a ocupar cargos en la conducción como resultado del paso del tiempo. En la formación que recibimos como docentes, la posibilidad de hacernos cargo de una coordinación de área o de turno, de la dirección o de la supervisión de un establecimiento no se transformó necesariamente en una parte importante del currículum. Fuimos formados para enseñar y apenas informados sobre ¿el arte?, ¿el oficio?, ¿la profesión? de gestionar. Pero igual nos encontramos a cargo de una vicedirección, de una rectoría o de una supervisión. Por supuesto, algunos habían hecho de estos lugares ocupacionales un proyecto de vida, acumularon antecedentes, se presentaron a concursos. Para otros el azar jugó un papel importante y casi sorpresivamente se encontraron en las mismas instituciones con un rol diferenciado.

Aquí estamos. ¿Qué hacemos?

El primer tiempo será un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño en la gestión.

Muchos actuarán por "imitación", tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros serán "moldeados" por las circunstancias y por los otros; éstos nos darán consejos, nos tenderán una mano para ayudarnos con las incertidumbres, nos darán los códigos y nos orientarán en los caminos ya transitados por ellos. Otros actuarán por "contraste u oposición", tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria escolar. Con voluntad y suerte, con el tiempo iremos construyendo, como un collage, nuestro propio estilo. Todo ese trabajo nos llevará jornadas de ensayos y errores, esfuerzos, voluntarismo, ratos de mala sangre y sin

duda momentos de ¡eureka! y gratificaciones.

¡Sería tan simple si tuviéramos las recetas! Si contáramos con el "manual de la buena dirección"! O tal vez alcanzaría con algo semejante a "los diez modos de convertirse en un excelente conductor institucional y ganar amigos".

Por suerte, nada de eso existe. La complejidad de las realidades escolares no se resuelve con recetas. No hay un modo único de conducir. La "buena dirección" admite mil definiciones. Es imposible simplificar la escena e inútil construir estereotipos.

¿No hay entonces modos de facilitarnos la tarea de gestión de las instituciones educativas? ¿Debemos dejarnos embargar por el pesimismo y por el criterio de que sólo y exclusivamente la experiencia nos dará los instrumentos?

¿Podríamos pensar en una teoría salvadora? ¿En un cuerpo conceptual perfecto a partir del cual decidirlo todo?

NO. Ni puro pragmatismo ni conceptualización aséptica nos sacarán de apuro. En cambio...

En cambio, podemos plantearnos el desafío de la reflexión para la acción y de la acción reflexionada. Creemos que es necesario recurrir a la teoría para articularla a realidades, encontrar modos de traducir a conceptos nuestras prácticas y a prácticas nuestros conceptos. Es decir, buscar información, decodificar la escena pedagógica, entender el mapa institucional, inventar y repertoriar varios escenarios y guiones posibles, pensarlos, discutir ventajas y riesgos, optar, actuar, evaluar, modificar y volver a empezar.

Estas líneas no son "pura teoría", aun cuando para su presentación hayamos elegido un registro conceptual. Compartimos muchas horas en los últimos años con grupos de directores, vicedirectores y supervisores[1] en instancias de trabajo, investigación[2] y formación[3]. Intercambiamos perspectivas; encontramos correlatos concretos a numerosos conceptos; constatamos la utilidad de otros para entender mejor las prácticas y modificar aquéllas menos favorecedoras de una educación de calidad.

En este texto nos proponemos sintetizar algunas de las líneas teórico-prácticas en las que hemos trabajado.

No esperamos que al final de este libro usted comparta todas nuestras posiciones; deseamos que esta presentación sirva, a falta de brindar respuestas, para abrir preguntas.

Una aclaración. Todo texto es un recorte, teórico o temático. En consecuencia, es imposible abarcarlo todo, razón por la cual tomaremos aquellos temas-problemas que consideremos de tratamiento prioritario.

¿Qué sabemos de las escuelas, esos edificios materiales y simbólicos? Empezaremos, por lo tanto, a poner en común nuestro saber sobre ellas.

2. Un saber sobre las escuelas

Cada uno de nosotros tiene un "saber" acerca de las instituciones escolares. En algunos casos, ese saber ha sido adquirido sin mayor reflexión a lo largo de nuestro pasaje por el sistema educativo.

Ese "saber parcial" organiza nuestras *representaciones* acerca de lo escolar, es decir la óptica con la que miramos a las instituciones educativas. Recordemos qué entendemos por representaciones.[4]

Una representación es el modo en que interna y a veces inconscientemente... se resignifican en cada sujeto los objetos sociales y la relación entre ellos.

Parecería que deberíamos "saber un montón" acerca de las escuelas, ya que han sido nuestro ámbito de socialización, profesionalización y trabajo. Sin embargo...

¿Cuántas veces nos sentimos "despistados", "sorprendidos", "sobrepasados", "tragados" o "paralizados" por las instituciones[5]?

Como en las historias de ciencia ficción a veces llegamos a un punto en el que es difícil asegurar si somos nosotros los que conducimos a las instituciones o si son éstas las que nos dirigen. En realidad, ambas cosas son ciertas porque

las instituciones constituyen un nivel intermediario entre los territorios social e individual. Parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos "sujetados" a ellas.

Percepciones personales, intuiciones y marcos de referencia no explícitos nutren nuestra lectura parcial de la cotidianeidad escolar. A partir de esta lectura, tomamos decisiones, organizamos nuestras actividades y prácticas pedagógicas, basándonos a veces en un saber consciente y, otras veces, en saberes intuitivos. A continuación le proponemos intentar una lectura compartida.

2. 1. La agenda: un organizador de la cotidianeidad

Pensemos en nuestras actividades cotidianas. Frente a nosotros una agenda.... elemento clave de la gestión institucional[6]. Daremos una especial importancia a las palabras que usamos, así que retomaremos el sentido que les acuerda el diccionario:

Agenda: "es un libro o cuaderno destinado a hacer en él apuntes o notas para auxiliar a la memoria".

También puede entenderse la agenda como una memoria de nuestra gestión. Podríamos decir que constituye un "analizador" institucional y de nuestras prácticas.

¿Tiene usted presente la definición de analizador[7]?

Analizador es un dispositivo que permite develar, desocultar aspectos del funcionamiento institucional que no parecen evidentes a una primera mirada.

El uso del tiempo, la distribución de actividades, las actividades "ausentes" así como aquellas "sobredimensionadas" serán pistas para adquirir y construir un saber acerca de los establecimientos educativos que nos permita diseñar estrategias y transformaciones acordes con objetivos de mejoramiento de la educación.

La *agenda* puede ser leída como una fuente de datos para cada uno de nosotros, en la búsqueda de un saber acerca de nuestras instituciones y acerca de nuestro desempeño en ellas.

Algunos autores, como T. Batley (1991), proponen -con mucho sentido del humor- una clasificación de los gestionarios según las características de sus empleos del tiempo. Diferencia entre los "adictos al trabajo", los "burros de carga", los "expertos en eficiencia", los "indecisos", los "gerentes de la crisis" y los "sociables".

Para leer y pensar:

Sinteticemos la clasificación de Batley de los gestionarlos según su administración del tiempo:
- los *"adictos al trabajo"*, es decir aquéllos que necesitan una agenda en la que el tiempo libre brilla por su ausencia;
- los *"burros de carga"*, modalidad de adicción caracterizada por quienes no saben decir NO ni tampoco DELEGAR; en consecuencia acumulan tareas, muchas veces en detrimento de la calidad y suelen ser vencidos por el cansancio y la frustración;
- los *"expertos en eficiencia"*, aquéllos preocupados obsesivamente por ésta; sostienen la idea de que todos los instantes cuentan; poseen un alto nivel de exigencia; para ellos cualquier delegación es impensable; cronómetro en mano se ocupan de todo simultáneamente, convencidos de que nadie lo puede hacer mejor, haciendo difícil la construcción de equipos;
- los *"indecisos"* sería el título de aquella categoría de conductores institucionales que ante la dificultad de optar pasan muchísimo tiempo en la multiplicación de consultas, búsqueda de datos adicionales; el temor al error los lleva a postergar las decisiones;
- los *"gerentes de la crisis"*, entre nosotros conocidos como *"bomberos institucionales"*, funcionan como gerentes de catástrofes, pasan de una emergencia a otra y su agenda se rige por el emergente del día; la prisa por las urgencias constituye un obstáculo para sentarse a pensar, planificar y...disminuir las emergencias;
- los *"sociables"*, que dedican una parte importante de su tiempo a escuchar a cualquiera, en cualquier momento, sobre cualquier tema y a su vez operan como "charlistas", comentaristas permanentes, dejando de lado la gestión de las cuestiones sustantivas relevantes.

Otro autor, S. Ball (1989), diferencia distintos estilos en el desempeño del rol de conducción. Son ellos el interpersonal, el administrativo, el político autoritario y el político antagónico.

Para leer y pensar:

Ball destaca del *estilo interpersonal,* la preeminencia de las relaciones personales, "cara a cara"; la búsqueda de acuerdos y negociaciones individuales, por lo cual privilegia los canales informales de comunicación entre los miembros del establecimiento. Es habitual, en consecuencia, la circulación de rumores. Establece lazos de lealtad personales y no compromisos con la tarea y entre los roles que interactúan; de alguna manera hace de la dirección su "feudo", "centro" de la institución escolar, convirtiéndose en protector de "su" personal. Por un lado mantiene una política de "puertas abiertas", pero el manejo del poder permanece invisible.

El *estilo administrativo,* en cambio, se caracteriza por otorgar importancia al manejo formal de la institución; la documentación escrita y el memorándum constituyen los canales habituales de circulación de las informaciones, por lo cual las relaciones adquieren un carácter más impersonal. Se establecen procedimientos administrativos minuciosos y un sistema de organización y control, en el que se tratan de prever todas las eventualidades.

El *estilo político autoritario* se destaca por la adhesión al statu quo, la defensa de los principios y procedimientos ya establecidos en la institución y de las "tradiciones". Toda discusión o controversia es vivida como una amenaza a la autoridad del director. Más que reconocer intereses, posiciones o posturas rivales, se intenta impedir la aparición de la oposición o se la ignora. Al estar coartados o bloqueados los canales de comunicación para la expresión de quejas, críticas, resistencias, desacuerdos, se intenta priorizar los canales informales para lograr acuerdos y negociaciones a puertas cerradas.

Por último, el *estilo político antagónico,* se caracteriza porque aparece un reconocimiento de lo político como abierto y legítimo, a diferencia del estilo anteriormente mencionado, en el que permanece encubierto. Se reconoce el debate, el diálogo, el enfrentamiento, la existencia de intereses y objetivos múltiples (en ocasiones, contradictorios). Existen aliados y adversarios; algunos deben ser recompensados, otros cooptados o neutralizados. Se prioriza el ámbito público por sobre el privado; se busca y enfatiza el compromiso de los distintos miembros del establecimiento escolar.

Más allá de que consideremos, desde la perspectiva de uno u otro autor, estas clasificaciones casi como "caricaturas" exageradas de cada uno de los distintos estilos, seguramente, podremos reconocer rasgos propios en varios de ellos. Estas "tipologías" pueden promover en cada uno de nosotros una reflexión profunda para construir un modelo de desempeño de los roles de conducción[8] en función de la compleja trama que se establece entre las características personales e institucionales.

Para un primer acercamiento al trabajo, le proponemos algunas cuestiones:
a- Analice cada uno de los estilos de las clasificaciones de Batley y Ball y, a pesar de que algunas características se hallen exageradas y "ridiculizadas", efectúe una enumeración de éstas diferenciando los rasgos positivos.
b- Complete la enumeración anterior con otros rasgos que usted considere positivos, incluso deseables, y que no se encuentren en ella.
c- Reorganice la lista que resulte de los ítems a y b en función de algunos objetivos que usted considere prioritarios para la gestión de su establecimiento.

Desde nuestra perspectiva, no nos interesa tanto "definir" humorísticamente los perfiles de desempeño de los directores, sino utilizar la reconstrucción de la agenda para adquirir un saber sobre nuestro desempeño que nos permita llevar adelante las transformaciones deseables.

Desde los roles de conducción, nos hallamos permanentemente inmersos en procesos de toma de decisiones. Estas decisiones se traslucen en nuestras intervenciones cotidianas, como también en aquellas acciones directamente relacionadas con el *proyecto institucional*. Es importante considerar y analizar en profundidad si las intervenciones cotidianas se complementan y coadyuvan al logro del proyecto institucional o, por el contrario, se convierten en elementos obstaculizadores y hasta contradictorios en relación al mismo.

Como mencionamos el concepto de *proyecto institucional*, nos detendremos brevemente en algunas consideraciones, antes de avanzar con la agenda.

La literatura educativa tiene diferentes giros para expresar el papel clave que juegan los proyectos.

Se habla de *proyectos educativos* para hacer referencia a las propuestas de concepción general de la educación o para designar políticas

públicas en materia de acción educativa.

Suele emplearse la expresión *proyecto institucional* como pieza clave de cada establecimiento escolar, para nombrar los objetivos específicos y las acciones tendientes a su logro, que cada establecimiento se propone a sí mismo en determinados plazos. Constituye un instrumento articulador de los esfuerzos institucionales; favorece en los docentes una posibilidad de salida del individualismo de su trabajo en las aulas para darle a éste un sentido colectivo.

El *proyecto pedagógico*, aun cuando forma parte del anterior, suele reservarse para designar procedimientos y logros en la dimensión pedagógico-didáctica. Puede ocurrir que no siempre se tome conciencia del hecho de que el proyecto pedagógico suele implicar un modo de concebir a toda la institución.

El proyecto resulta de la acción de proyectar, es decir de "lanzar, arrojar, dirigir hacia adelante o a distancia, disponer de un proyecto para la ejecución de una cosa, hacer visible sobre una superficie o un cuerpo cualquiera la figura o la sombra del otro". Otra acepción lo define como "planta y disposición detallada que se forma para la ejecución de una cosa de importancia" o como "conjunto de escritos, cálculos y dibujo que se hacen para dar una idea de cómo ha de ser y cuánto ha de costar una obra".

Las palabras no son neutras y remiten necesariamente a redes de significados, así, por ejemplo "obra" nos remite a *constructo*...
¿Le contamos lo que algunos teóricos de las instituciones definen por constructo?

Algunos autores entienden a las instituciones como constructos, es decir, como un proceso dinámico en permanente reestructuración. En efecto, si bien las instituciones se nos aparecen como "construcciones" terminadas, en la realidad los actores que las habitan efectúan un trabajo cotidiano de de-construcción y re-construcción.

Introducimos la noción de constructo porque nos permite subrayar la importancia del concepto de *actor*. Retomamos aquí este concepto tal como lo formularan algunos autores como M. Crozier y E. Friedberg (1977), para referirnos al hecho de que los miembros de las instituciones no responden sólo a ciertos condicionamientos o limitaciones. Ellos son actores que poseen un margen de libertad, mayor o menor, pero siempre existente.

El concepto de actor incluye la idea de que cada uno de nosotros como miembro de una institución tiene un potencial de transformación, como también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo ya establecido.

Nos parece de especial interés tener presente este potencial, no siempre reconocido ni utilizado por todos, para evitar el "pesimismo" o la "parálisis institucional" a los que nos llevan, en ocasiones, los obstáculos que encontramos en la tarea.

Veamos cuánta información contiene el libro o cuaderno llamado agenda acerca de la institución y de nuestro modo de estar/trabajar en ella.... Y veamos para qué nos sirve ese registro/memoria de nuestra actividad de actores.

Para proyectar, nada mejor que comenzar viendo cómo usamos el tiempo:

a- Por favor complete la agenda semanal con las actividades reales que usted desarrolla en el establecimiento. Le pedimos que considere las actividades de lo que podríamos llamar un "mes tipo"; no desconocemos que cada época del período escolar presenta sus peculiaridades y que la agenda puede aparecer particularmente "embrollada" en ciertos momentos del año.

3 Mayo
Ss. Felipe y Santiago el Menor
Cristo de la Quebrada

4 Mayo
Ss. Florián y Porfirio

5 Mayo
San Máximo

Jueves

08

09

10

11

12

13

14

15

16

17

18

Viernes

Sábado

6 Mayo
San Evodio

Domingo

Mayo 1994

Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

2. 2. Algunas categorías para analizar el analizador: las dimensiones del campo institucional, el tipo y el carácter de las tareas.

Intentaremos ahora proponer algunos modos posibles para ordenar el conjunto de actividades que usted ha consignado en su agenda.

a - Las dimensiones del campo institucional

Entendemos por campo "el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado....un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. Podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas sub-estructuras: las dimensiones"[9]. Distinguiremos cuatro.

La *dimensión organizacional* es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión las cuestiones relativas a la estructura formal: los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios. También deben incluirse los aspectos relativos a la estructura "informal", es decir al modo en que los actores institucionales "encarnan" las estructuras formales.

La *dimensión administrativa* se refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles. Debe, además, controlar la evolución de las acciones que propicia y aplicar las correcciones necesarias para mejorarlas. La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables. Por ello, el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. La información debe ser significativa y contribuir a la toma de decisiones.

La *dimensión pedagógico-didáctica* hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Por ello, serán aspectos significativos a señalar en esta dimensión las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados, por señalar sólo algunos más relevantes.

La *dimensión comunitaria* se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de

decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo. Asimismo, hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno. Deberán diferenciarse aquellas cuestiones que serán responsabilidad del establecimiento escolar de otras que serán retomadas por otras instituciones de la comunidad.

Es importante aclarar que la diferenciación en estas dimensiones tiene un propósito organizador y didáctico. El orden de presentación no constituye una jerarquización porque, al estar estrechamente relacionadas entre sí, cualquier acción que se tome en una de las dimensiones, tendrá impacto en el resto.

a- Clasifique las actividades que usted anotó en su agenda según la dimensión a la que pertenezcan.
b- Consigne la carga horaria real para cada una de las mismas.

Organizac.	Hs.	Administr.	Hs.	Pedag.-Didac.	Hs.	Comunit.	Hs.

c- Compare y anote sus primeras impresiones después de leer el modo en que los casilleros han sido llenados.

b - El carácter de las tareas

Le proponemos ahora otros modos de analizar la información de su agenda. Una de ellas se centraría en medir el tiempo dedicado en cada dimensión según las siguientes dos grandes categorías de tareas:

- previstas,
- imprevistas.

En el interior del segundo grupo se pueden distinguir entre aquéllas no previstas pero previsibles (luego, si rehace su agenda, puede incluirlas).

Otra manera de saber "cómo no alcanza el tiempo" es calcular los espacios previstos para:

- las tareas urgentes e importantes,
- las tareas importantes pero no urgentes,
- las tareas sin importancia.

En todos los casos usted podría preguntarse si las tareas corresponden a:

- actividades que sólo usted puede llevar a cabo,
- actividades que podrían ser llevadas a cabo por otros, mediante una delegación de su parte.

Seguramente después de realizar las actividades y de leer estas otras posibilidades de organización de la información, usted podría reflexionar sobre algunas dificultades.

En primer lugar, como ya lo anticipáramos, muchas de las actividades que usted desarrolla son poco clasificables. Esto es lógico ya que, como lo hemos dicho, las dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas.

Seguramente usted habrá constatado que actividades centradas en una de las dimensiones ejercen su influencia en otra. Esto ocurre porque en la práctica las dimensiones se encuentran estrechamente entrelazadas y las acciones en una de ellas tienen repercusiones en las demás. Por ello, resulta tan importante organizarse una agenda que las contemple a todas.

En segundo lugar, puede ocurrir que usted constate que una de las dimensiones ocupa TODO su tiempo. Esto requiere una reflexión y, llegado el caso, un reacomodamiento ya que usted puede dedicar la mayor parte de su tiempo a una de las dimensiones a condición de asegurarse que ha delegado con claridad y con consignas específicas las actividades de las otras dimensiones a otros actores y se ha reservado un tiempo de seguimiento, articulación y evaluación de lo delegado.

Si le ocurriera esto último, debe tomarse OBLIGATORIAMENTE un momento para pensar en su gestión del tiempo y en la influencia de la misma en la vida institucional y para reacomodar su agenda.

Por otra parte, reacomodar la agenda puede ser una sabia "excusa" para reflexionar y tomar decisiones.

Tengamos presente que una agenda, aun cuando no esté escrita, nos dará pistas sobre la relación entre el uso del tiempo y las prácticas institucionales cotidianas. Algunas de las preguntas siguientes, así como otras que usted pueda formularse, pueden orientarnos en nuestra reflexión:

- ¿a qué se le da prioridad?;
- ¿qué actividades privilegiamos?;
- ¿qué actividades descuidamos?;
- ¿qué actividades están ausentes de nuestra cotidianeidad?;
- ¿hacemos todo aquello que nos proponemos?;
- si es necesario optar, ¿qué elegimos?;
- ¿hay cosas que nos quedan siempre en el tintero? (si éste fuera el caso deberíamos pensar por qué las dejamos para lo último -o para nunca);
- ¿es una dificultad nuestra la que obstaculiza el tratamiento de ciertas cuestiones?;
- ¿qué mejorar en nuestro uso del tiempo, para mejorar nuestra gestión?

Reacomodar la agenda implica:

- una "toma de distancia" respecto a nuestras prácticas habituales y una "anticipación" de lo que podrían ser prácticas futuras,
- un trabajo de articulación entre nuestros discursos y nuestras prácticas y un acrecentamiento de la coherencia entre ambos,
- una pregunta acerca de los límites que tenemos como actores y de los límites que ponemos a nuestra acción,
- una interrogación acerca de las "repeticiones" en las instituciones, así como un análisis de los actos novedosos e innovadores,
- una toma de conciencia de la manera que tenemos de conducir, dirigir, supervisar y evaluar los establecimientos,
- una pista acerca de nuestro estilo de desempeño.

La agenda, como todo proyecto, es simultáneamente una representación específica de la institución y una representación de nuestro rol de actores, traducidas a la acción concreta de conducir, dirigir y supervisar un establecimiento educativo.

En síntesis, la agenda dará cuenta del modo en que resolvemos la "construcción" institucional y de la forma en que cada actor participa de dicha construcción.

2. 3. ¿Complicamos o ponemos orden?

Ahora bien, cuando abordamos y reflexionamos sobre esta cuestión, no deberíamos restringirnos sólo al tratamiento de la agenda semanal, sino que podríamos ampliar nuestra mirada a la *agenda anual.*

Cada uno de quienes desempeñan diferentes roles de conducción podría efectuar una previsión, distribución y organización de las tareas que le compete realizar a lo largo de un ciclo anual.

A modo de ejemplo, presentaremos un cuadro/agenda que contiene algunas de las tareas que deben ser resueltas en un establecimiento educativo. Cada uno de ustedes podría efectuar una organización similar para las dimensiones que restan, por lo menos con respecto a sus funciones primordiales. Por otra parte, este cuadro no pretende agotar el conjunto de tareas previsibles, ya que las mismas variarán en relación a los distintos roles de conducción y a las situaciones concretas.

Es importante aclarar que completar este cuadro, así como rediseñar o inventar otros, forma parte de las decisiones a las que un gestor institucional se ve confrontado: qué tareas prevea, en qué momentos las distribuya ... nuevamente pueden constituirse en analizadores de nuestro modo de trabajar en y relacionarnos con la institución.

Este cuadro se puede completar con otras tareas y distribuirlas a lo largo del año o, si lo desea, completar algunos casilleros de las tareas ya enunciadas.

CUADRO/AGENDA: ALGUNAS TAREAS DEL DIRECTOR EN LA DIMENSION ORGANIZACIONAL- CRONOGRAMA TENTATIVO.

P: programación
P/D: puesta en marcha y delegación
C: coordinación
R: realización
A: asesoramiento
S/E: seguimiento y evaluación

TAREAS	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	M 12
Reunión con el personal para establecer acuerdos sobre tareas anuales, cronogramas, etc.	P C				S / E					S / E	
Registro de los acuerdos, elaboración de una ficha de síntesis y distribución		P / D									
Promoción de acciones tendientes a la elaboración de la planificación anual.	C R P / D			S / E			S / E			S / E P	P
Análisis de la relación tareas-roles y reasignación de espacios y tiempos.	P	R								S / E	
Reuniones con los coordinadores de área para el desarrollo de la programación del área.	P C		C		C		C		C		C S /

Recordamos aquello que planteamos respecto de que el proyecto institucional es el conjunto de objetivos y acciones que cada institución se propone. Podemos afirmar que un proyecto va adquiriendo forma en la planificación institucional anual, su concreción y evaluación, así como en las construcciones que cada uno de nosotros vamos diseñando y dibujando a partir del desempeño de nuestro rol en cada una de las dimensiones.

Así como la identidad de las personas puede deducirse de una marca única como lo son las huellas digitales, el proyecto institucional es un rasgo de identidad específico de cada establecimiento y da cuenta, en consecuencia, de su "personalidad".

Así como le hemos propuesto que reorganice sus actividades en su agenda, usted podría pensar cómo lograr que otros actores del establecimiento reconsideren, y llegado el caso, reorganicen su agenda.

a- ¿Qué actividad propondría a dichos actores?
b- ¿Cómo la trabajaría con ellos?
c- ¿Cómo los ayudaría para que priorizaran las tareas más relevantes?

Si usted quiere avanzar en la búsqueda y sistematización de información para construir un saber sobre SU institución, tiene en este capítulo varias "pistas" para pasar del análisis intuitivo al Análisis de las Instituciones Educativas (AIE).

El análisis de las instituciones educativas es un proceso de construcción de un saber acerca de la institución escolar.

A partir del trabajo realizado con la *agenda institucional,* usted estará en condiciones de formularse algunas respuestas a las siguientes preguntas:

—¿Qué dimensión está "sobredimensionada"?
—¿Qué dimensión está devaluada?
—¿Qué dimensión está menos "atendida"?
—¿Qué tipos de tareas preocupan y cuáles ocupan más a la dirección?
—¿Cómo definiría el uso del tiempo en su institución?

Una vez que haya reorganizado sus horarios y, si fuera necesario, el de otros actores institucionales que trabajan con usted, estará en condiciones de disponer de tiempo para continuar construyendo las instituciones educativas.

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] Los directores, vicedirectores y supervisores con los que hemos trabajado desempeñan su tarea en instituciones dependientes de diferentes jurisdicciones: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE RÍO NEGRO, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SANTA FE y diferentes organismos como CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y direcciones (de nivel primario, medio, superior) entre otros. También hemos desarrollado tareas con responsables institucionales en el marco de la Secretaría de Extensión de la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES y en otras instituciones públicas y privadas.

[2] G. Tiramonti ha realizado investigaciones sobre la conducción educativa.

[3] Las horas/reloj de formación que se han realizado se distribuyen del siguiente modo: más de 500 en CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica), más de 400 en Río Negro en el Programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación (Convenio FLACSO - Consejo Provincial de Educación), más de 100 en Santa Fe (Convenio FLACSO - Ministerio de Educación de Santa Fe).

[4] Retomamos aquí el concepto presentado en Frigerio y Poggi: *La supervisión, instituciones y actores,* Bs. As., MEJ-OEI, 1989, pág. 6.

[5] A riesgo de revisar algunos saberes ya conocidos, nos parece importante recordar las distintas acepciones de este concepto polisémico. Por instituciones se entiende:

—las formas sociales establecidas, es decir aquellas formas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado;

—los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan, o sea que nos remite a los procesos de cambio, de transformación de lo instiutuido, es decir, lo instituyente;

—el proceso de institucionalización, que resulta del permanente interjuego y tensión entre lo instituido y lo instituyente;

—por último, como sinónimo de establecimiento u organización.

[6] De las acepciones que se han mencionado, se desprende la polisemia del término institución; de allí que en ocasiones hagamos referencia a la institución educación, en otras al sistema, en otras a los establecimientos (como sinónimo de organización).

[7] El concepto es retomado de autores como G. Lapassade (1979) y R. Lourau (1975).

[8] Además será motivo de un extenso tratamiento en el capítulo sobre la dimensión organizacional.

[9] Frigerio, G. y Poggi, M.: op. cit., pág. 41.

La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. Introducción

Todas las instituciones prescriben roles para los sujetos que se desempeñan en ellas. A su vez, los roles son el resultado de una construcción histórica, en la cual la dinámica de la institución y los actores han dejado su huella.

En consecuencia, podemos afirmar que los roles prescriptos desde la normativa que regula el sistema educativo se resignifican, además, en cada establecimiento en relación con hitos importantes de su historia y de la historia personal y profesional de quienes los desempeñan.

Abordaremos en este capítulo algunos aspectos relacionados con la dimensión organizacional, en particular cuestiones relativas a los roles directivos en las instituciones educativas, las funciones relacionadas con dichos roles y temas conexos como, por ejemplo, la toma de decisiones, la delegación y la conducción de equipos.

Le proponemos comenzar nuestro trabajo con una actividad. La misma consiste en responder a un cuestionario-guía con una serie de ítems relacionados con algunas funciones que realizan quienes se encuentran en los lugares de conducción de los establecimientos educativos.[1]

a- Marque con una X la calificación que usted se asigna en cada uno de los siguientes ítems, según la escala que se detalla a continuación:

IMPORTANCIA ASIGNADA POR UD.:
3. importancia alta
2. importancia media
1. importancia baja

GRADO DE EFICACIA PROFESIONAL QUE UD. SE ATRIBUYE:
3. alta eficacia
2. eficacia media
1. baja eficacia

	Importancia asignada			Grado de eficacia profesional		
	3	2	1	3	2	1
Administración del tiempo de trabajo						
Organización de las tareas						
Delegación efectiva de tareas						
Conducción de equipos						
Logro de buenos resultados por equipos de trabajo						
Manejo de conflictos a través de la negociación						
Toma de decisiones y resolución de problemas						
Revisión del desempeño propio						
Entrevistas para definir contratos						
Orientación y seguimiento del personal						
Organización de la capacitación y el perfeccionamiento en servicio del personal						
Comprensión de las comunicaciones						
Habilidades para las relaciones interpersonales						
Detección de problemas pedagógico-didácticos						
Integración de la escuela a la comunidad						
Evaluación de los estilos de desempeño del personal docente						

b- ¿Qué otros ítems agregaría usted al cuadro anterior?

c- Discrimine aquellos ítems en los que existen más de 3 espacios vacíos entre la importancia que usted les asignó y el grado de eficacia profesional con que usted se evaluó. Por ejemplo:

X				X	
X					X

d- Reflexione sobre los ítems en los que las calificaciones se acercan a los extremos, es decir en los que usted se asignó una calificación alta en importancia pero baja en eficacia. ¿Esta distancia podría disminuirse con un mayor apoyo técnico o capacitación? ¿Con otra distribución de tareas?

2. Composición e interacciones del equipo de conducción del establecimiento escolar

En el ejercicio anterior ha quedado en evidencia algo que todos nosotros sabemos: los roles de conducción de los establecimientos educativos implican una multiplicidad de funciones.

Por ejemplo, los procesos de toma de decisiones son inherentes al desempeño de cualquier rol de conducción, ya que se hallan involucrados en toda acción, planificada o imprevista.

Consideraremos algunas cuestiones puntuales en relación al equipo de conducción escolar.

Al realizar el curso de Formación en Gestión Educativa, en un grupo

conformado por supervisores y directivos, se efectuó una tarea sobre las características que un director debería tener para conducir una institución educativa. Quisiéramos compartir con usted el ejercicio presentado por dos subgrupos, de modo que contribuyan a nuestra reflexión.

SUBGRUPO CONFORMADO POR FERNANDO, GRACIELA, ESTELA Y ALICIA

Título que le asignaron al modelo: El director Superman.

Características deseables: activo, visible, informal, expeditivo, ejecutivo, carismático, democrático, profesional (en lo académico y organizativo), coordinador, moderador, negociador, trabajador, comprometido con la tarea y con la realidad, que delegue (hace hacer), que comparta, respetuoso, informado de la tarea y del contexto próximo, reconocido y legitimado.

SUBGRUPO CONFORMADO POR RAMON, LAURA, CARLOS, NORMA Y GERTRUDIS

Título que le asignaron al modelo: El director participativo.

Características deseables: que establezca relaciones personales cara a cara; facilite la negociación en términos de contrato; tenga capacidad de organización; propicie la delimitación de funciones y roles; propicie la puesta en marcha de estructuras participativas y la toma de decisiones por consenso, respetando el disenso; no concentre funciones, delegue y respete los espacios de decisión; cree espacios precisos de información; propicie la definición de métodos y objetivos; coordine y arbitre los medios para lograr una convivencia armónica; realice un seguimiento de la gestión; propicie la evaluación participativa del proceso y producto de la gestión institucional.

Usted puede acordar en mayor o menor medida con cada una de estas elaboraciones; no obstante, no olvide que ellas constituyen productos parciales. ¿Recuerda los estilos directivos presentados en el capítulo 1 que sintetizaban las propuestas de Batley y Ball? Le proponemos ahora una actividad para que usted continúe el trabajo....

a- Efectúe su propio listado de las características que debería tener un directivo y de las acciones que debería efectuar en la gestión del establecimiento educativo. Puede retomar algunas de las que ya se han presentado y completar si lo desea.
b- Trate de agruparlas según criterios englobadores, y de jerarquizar las características y las acciones según algún orden de importancia.
c- Si en su establecimiento han elaborado una planificación institucional, revise los objetivos o propósitos que allí se detallan y retome el punto b para adecuar unos y otros. Luego, anote actividades concretas que usted realizará para contribuir al logro de los objetivos institucionales en el próximo semestre. Anótelas.
d- Ahora llega el momento de coordinar con su vicedirector o, a la inversa, con su director, las actividades a realizar, de modo que no se superpongan, y de negociar sobre cuáles van a tomar a cargo cada uno de ustedes.

Para realizar la actividad, usted habrá puesto una gran dosis de creatividad, también una cuota de realismo, ha tomado decisiones, ocasionalmente delegado tareas en otros actores. Es probable que estas acciones sean las que usted todos los días realiza frente a cada situación, pero le proponemos profundizar en algunas cuestiones para contribuir a una mejor conformación de los equipos de conducción. Para ello podemos pensar que

el director y vicedirector conforman un equipo, el cual puede estar previsto en el organigrama, pero además conforman una "unidad funcional", que supone una diferenciación de tareas y funciones y, en consecuencia, de las responsabilidades.

Ahora bien: ¿cómo podrían unos y otro diferenciar tareas? ¿Qué funciones se espera que asuma el director y cuáles el vicedirector?

Desde el punto de vista de la normativa, en algunas se discriminan ambos roles asignando al director la mayor responsabilidad en las dimensiones organizacional y administrativa y al vicedirector la responsabilidad en los aspectos pedagógicos. Cabe destacar que la dimensión comunitaria no es habitualmente atribuida a ninguno de los roles de conducción.

En principio, y en términos generales, podríamos afirmar que el director debe constituirse en el coordinador general de la institución y, en consecuencia, ocuparse y ser responsable por las cuatro dimensiones del campo sobre las que venimos trabajando. En este sentido, existen decisiones que son exclusivo resorte del director. Obviamente, ello no impide que organice consultas para tomar decisiones, distribuya tareas en otros miembros de la institución y delegue funciones en otros roles. Por el contrario, afirmaríamos que una buena coordinación lo exige. A su vez, el vicedirector podría seguir ocupándose principalmente de la dimensión pedagógico-didáctica.

Pero, más importante aún: si realmente constituyen una unidad funcional, deberían diferenciar las tareas y responsabilidades en relación con las trayectorias personales, los saberes pedagógicos y disciplinarios específicos, su historia en la institución y la historia de la institución y otros aspectos que hacen a los temas o áreas en las que uno y otro es experto.

Esta posición no implica caer en un relativismo en el que nuevamente se diluyan las responsabilidades o, por el contrario, se concentren las tareas exclusivamente en el director.

Un encuadre organizador del trabajo supone que el director y el vicedirector, luego de inventariar los distintos saberes a los que aludimos más arriba, establecen acuerdos sobre las tareas de uno y otro, los grados de responsabilidad de cada uno, posibles delegaciones de tareas y determinación de la responsabilidad en el control de las mismas. Este acuerdo configura y debe ser evaluado y reformulado luego de un período determinado

Para las funciones directivas, Mintzberg ha diferenciado entre roles relacionales, informacionales y decisionales. Basándose en esta diferenciación, Brassard y Brunet [2] han inventariado quince funciones que tanto directores como vicedirectores desempeñan con distintos matices.

Para leer y pensar:

Sintetizamos las funciones que Brassard y Brunet detallan:

1- *El vocero*: quien releva y recoge las demandas de la sociedad y la comunidad próxima, para constituirse en su representante en el interior del establecimiento.

2- *El influyente*: quien presenta sus opciones y persuade para hacer valer sus ideas.

3- *El encargado de las políticas*: traduce las políticas educativas de una instancia central (Consejo Provincial de Educación o Ministerio) y las formula en proyectos institucionales.

4- *El enlace*: desarrolla relaciones con los diversos agentes interesados en la educación.

5- *El animador pedagógico*: coordina las decisiones relacionadas con las actividades pedagógicas.

6- *El evaluador*: verifica el logro de los objetivos institucionales.

7- *El negociador*: logra acuerdos y establece consensos entre los actores institucionales y con la comunidad.

8- *El organizador de la vida estudiantil*: organiza las actividades escolares y extraescolares de los alumnos.

9- *El símbolo*: es el representante de la institución en la comunidad.

10- *El integrador*: facilita los intercambios y las relaciones, a través de la gestión de los conflictos.

11- *El agente de cambio*: promueve iniciativas y proyectos innovadores.

12- *El distribuidor de recursos*: encargado del reparto de los recursos humanos, materiales y financieros.

13- *El "gestionario" del personal*: se encarga de la organización, administración y conducción de los recursos humanos.

14- *El promotor*: procura que los distintos intervinientes en un establecimiento trabajen en relación a una visión del conjunto.

15- *El enseñante*: procura el bienestar de los alumnos en todas sus formas.

Al leer estas descripciones de las funciones que pueden desempeñar los directivos, casi seguramente se le ocurrirán los contrastes. A modo de ejemplo, podrá pensar en aquel directivo que, en lugar de promover los cambios, los obstaculiza o en quien, en vez de integrar a los actores, establece alianzas según su conveniencia.

Le proponemos ahora un trabajo sobre la clasificación presentada.

ACTIVIDAD PARA SER REALIZADA CONJUNTAMENTE CON EL VICEDIRECTOR (DIRECTOR)

a- Retome las quince funciones desarrolladas y diferencie entre aquéllas con las que acuerda y aquéllas con las que no.
b- Agregue otras que usted considere importantes y que no hayan sido contempladas en el listado.
c- Discuta con el vicedirector (o el director) cuáles van a ser desempeñadas por ambos y de cuáles se van a ocupar de modo particular cada uno de ustedes. Seguramente deberán negociar para poder resolver este punto.
d- Haga conocer a otros actores institucionales las decisiones que resulten del punto c de modo que diferencien a quién de ustedes dirigirse y a quién pedir orientación o asesoramiento según las tareas.

3. Algunas funciones del equipo de conducción

Si bien hemos abordado cuestiones sustantivas de los roles de conducción, resta considerar aspectos, teóricos y prácticos, comunes a los diferentes roles. Son ellos: la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo la conducción de la negociación y la supervisión.

3. 1. La toma de decisiones

¡Pensemos cuántas veces en nuestro accionar cotidiano como directivos estamos confrontados a la toma de decisiones!, desde aquéllas consideradas poco importantes hasta las que implican una toma de posición sobre el proyecto institucional, la evaluación de docentes y de los alumnos, la certificación y acreditación de los aprendizajes logrados por estos últimos

o sobre el proyecto que se realizará con la comunidad el año próximo.

Para hablar de decisión podemos comenzar por un término clave asociado a ella: *elección*. Decidir supone, expresado en términos simples, la posibilidad de efectuar una o varias elecciones respecto de alguna cuestión. Para comprender la complejidad del proceso de toma de decisiones, es importante reconsiderar el poder de elegir y otros factores intervinientes que "complican" la tarea de elegir. Entre estos factores que merecen una cuidadosa ponderación por parte nuestra juegan un papel fundamental los sistemas de valores individuales, organizacionales y sociales; las informaciones[3] necesarias, pero en muchas ocasiones, parciales, inciertas y hasta contradictorias; los efectos previsibles de cada decisión.

¿Cuál es el problema que se le presenta a cada decisor? El de la racionalidad. Pregunta y respuesta aparentemente sencillas, pero de complicada resolución en la práctica, porque interjuegan diferentes racionalidades: la del decisor y la del sistema sobre el que se toma la decisión. Por ello, decisiones consideradas racionales desde la óptica de un directivo pueden no ser viables desde la racionalidad de la institución educativa o del sistema en su conjunto.

Por eso algunos autores prefieren hablar de modelos de racionalidad limitada[4].

Entendemos por modelos de racionalidad limitada aquéllos en los que las decisiones racionales, delineadas por todo decisor, se hallan permanentemente enmarcadas por limitaciones que condicionan esos criterios de racionalidad.

Pero, si bien no podemos hablar de una racionalidad absoluta, existen decisiones "más racionales" que otras, dentro de ciertos parámetros.

¿Para qué nos sirve, a nosotros, conductores institucionales, conocer esto? Para poder analizar las situaciones en las que nos vemos involucrados para tomar decisiones, detectar las demandas y ser capaces de definir "los problemas" sobre los que vamos a actuar.

¿Todas las decisiones tienen el mismo carácter? ¿Es igual decidir sobre quién se hará cargo de pedir que envíen la papelería necesaria para secretaría, o sobre los actores que participarán en el diseño de la planificación institucional, o sobre la atención de un alumno accidentado?

a- Los tipos de decisiones

Ethier[5] discrimina entre tres tipos de decisiones: las estratégicas, las de gestión y las operacionales.

Las decisiones estratégicas se caracterizan por el impacto que producen en las funciones sustantivas y en las finalidades de cada establecimiento. Si bien están a cargo principalmente del equipo de conducción, es altamente deseable que se solicite la participación de otros actores institucionales.[6]

Las decisiones de gestión hacen a la organización y a la estructuración de las acciones de la institución. Constituyen el modo de concretar, en la acción, las decisiones estratégicas, sin perder la visión de la unidad del proyecto.

Las decisiones operacionales se toman cotidianamente y conciernen de modo directo las actividades del resto del personal del establecimiento. Están constituidas por el cúmulo de decisiones que orientan las actividades de otros actores.

b- El proceso decisional

Si bien definimos la toma de decisiones en el marco de un modelo de racionalidad limitada, es posible, dentro de los límites del mismo, diferenciar algunas etapas, sobre las que no solemos detenernos cuando las urgencias nos obligan a decisiones apresuradas, parciales y, generalmente, incorrectas. Estas etapas son seis: la determinación del problema, el análisis de la situación, la definición de los objetivos y criterios de cada proceso decisional, el estudio de soluciones alternativas, la elección de una opción y la evaluación de la elección.

La primera etapa del proceso decisional es *la determinación del problema*.

En esta fase es de fundamental importancia la identificación del problema, ya que de ello depende el resto del proceso. Una incorrecta identificación suele conducir a soluciones erróneas o parciales.

Pueden existir dos grandes modos de concebir la aproximación al problema: una lineal, mecanicista y estática, la otra sistémica, compleja y dinámica. Ambas posturas se presentan en el siguiente cuadro[7]. Una u otra aproximación se sitúan en el centro mismo del proceso decisional y, en consecuencia, determinarán nuestro accionar en el resto de las etapas.

Pensamiento lineal	Pensamiento sistémico
— un problema existe — existe una sola causa — exige una única solución — la solución se evalúa según su impacto sobre el problema — la solución se caracteriza por ser fija e inmutable	— un problema existe — está relacionado con una situación — exige una solución — la solución tiene efectos más allá del impacto previsto — es importante anticipar esos efectos — se puede evaluar la solución según el peso que tengan los efectos previstos y no previstos — la solución no tendrá nunca una forma definitiva o acabada

La segunda etapa del proceso decisional es *el análisis de la situación.* Se trata de una fase de estudio y relevamiento de información. Si nos ubicamos desde una perspectiva sistémica nuestro propósito será visualizar y comprender el conjunto de variables que interjuegan en el problema. Para ello es de fundamental importancia la información y el informante.

La información debería ser completa, pertinente y factual. El informante, es decir aquella persona seleccionada "para obtener información de acontecimientos que no son fácilmente accesibles a la observación"[8], constituye otro elemento clave para analizar la situación problemática. Los informantes incluso pueden aportar los datos más importantes para la resolución del problema; asimismo, pueden apoyar y sustentar las decisiones u ofrecer resistencias a las mismas.

La tercera etapa es *la definición de los objetivos y criterios de cada proceso decisional.*

Precisar los objetivos es fundamental en este momento, ya que puede suceder que no todos aquéllos concernidos por el problema visualicen los mismos objetivos.

Una vez establecidos los objetivos y, a partir del conjunto de informaciones relevadas, se deberían fijar los criterios que orientarán la decisión. Aquí, también es necesario establecer prioridades, ya que los criterios son múltiples: de orden pedagógico, organizacional, tecnológico, financiero, etc.

La cuarta etapa del proceso decisional es *el estudio de soluciones alternativas.*

Es habitual que el decisor pueda hallarse frente a múltiples posibilidades, constituyendo varias de ellas soluciones viables y plausibles. Si bien el estudio de las alternativas es difícil, también constituye un ejercicio interesante. Permite, si además se realiza en un equipo, enriquecer, comparar y estimar distintas posibilidades. Para evaluar cada una de ellas es necesario e imprescindible efectuar una confrontación con los recursos humanos, materiales y financieros disponibles, de modo de considerar las ventajas y desventajas de cada alternativa.

La quinta etapa del proceso decisional es *la elección* de una de las alternativas.

Si en las etapas precedentes se ha procedido con una cierta cuota de racionalidad, la elección podrá verse facilitada y sustentada o fundamentada en hechos y opiniones formuladas en base a ellos, más que en cuestiones emotivas o irracionales.

Además, una vez efectuada la elección, el decisor va aportando en la acción que ésta desencadena elementos no previstos durante el proceso. El decisor no puede escapar a esta realidad. Por ello hablamos de racionalidad limitada. Es usual que las intervenciones provoquen efectos no previstos, aunque éstos no necesariamente constituyan efectos indeseables[9]. No obstante, cuanto más efectivamente se hayan resuelto las etapas anteriores, el decisor contará con una mayor cantidad de elementos para evaluar los efectos no previstos.

La última etapa del proceso decisional es *la evaluación de la elección*.

Es en la acción en donde se pone a prueba la habilidad del decisor, así como relevará información pertinente para retroalimentar el proceso. Una buena evaluación conduce a otras decisiones que aseguran el éxito de la primera.

Definir criterios para evaluar las acciones (por ejemplo, el grado de pertinencia en relación a los objetivos, la viabilidad, etc.) y su "traducción" en indicadores, constituye un medio riguroso de evaluar las decisiones.

Promueva una reunión de intercambio con colegas para discutir sobre el conocimiento de técnicas de toma de decisiones y los modos habituales de resolver los problemas y tomar decisiones. Recuerde que puede recurrir, también, a las cuestiones teóricas y prácticas propuestas en el capítulo anterior sobre el conflicto.

La reunión puede contribuir además para intercambiar bibliografía sobre el tema.

3. 2. La delegación de tareas

A veces ocurre que nos sentimos desbordados por la cantidad de tareas que debemos realizar cotidianamente, las cuales obstaculizan, en ocasiones, nuestro desempeño. Sin embargo, a algunos de nosotros nos cuesta delegar tareas en nuestros colegas o lo hacemos sólo cuando "no podemos más"; en consecuencia, no siempre delegamos las tareas más pertinentes para que la otra persona se haga cargo. Puede ocurrirnos, incluso, que dejemos de hacer o deleguemos alguna tarea sustantiva y nos ocupemos de alguna no tan importante en términos del proyecto institucional. Distintos factores pueden intervenir en esta situación, pero analicemos en primer lugar en qué consiste la delegación.

Una mirada a las actividades sobre la agenda semanal y anual, planteadas en el capítulo 1 de esta cara/ceca, podría aportarnos datos para seguir reflexionando sobre este tema.

"Adecuadamente practicada, la delegación es la transferencia planificada de autoridad y responsabilidad a otros para que ejecuten el trabajo dentro de límites establecidos de común acuerdo. Se puede delegar funciones y autoridad; pero la responsabilidad nunca puede ser delegada totalmente." (Batley, 1991, pág. 53.)

Diferentes cuestiones se hallan implicadas en el concepto[10]. Por un lado, supone la asignación de una o varias tareas a otros actores institucionales con la consiguiente responsabilidad por la ejecución y por los resultados obtenidos. Pero, retomando la última parte de la definición, la responsabilidad absoluta respecto de la marcha del proyecto institucional permanece en el equipo de conducción.

La delegación puede convertirse en una situación de aprendizaje, constituirse en una situación a construir, a partir de la cual puede mejorar la calidad del trabajo, porque incrementa la capacidad de todo el personal implicado. Para quien delega, significa precisar tareas y funciones a delegar, elaborar las consignas claras, efectuar un proceso de seguimiento y control; para el delegado, supone un enriquecimiento de sus posibilidades de desarrollo y proporciona mejores niveles de satisfacción personal.

Se pueden discriminar diferentes modalidades de delegación, las cuales suponen niveles crecientes en la adjudicación de responsabilidades a los actores en quienes delegamos. Se puede delegar una tarea precisa y puntual; delegar un conjunto de tareas o una función; o determinar uno o

varios objetivos a lograr. Es la persona en quien se delega la que precisa las tareas a desarrollar.

Además, podemos considerar la delegación como un proceso y diferenciar tres *fases*, a los fines del análisis, más que como una secuencia estricta. No obstante, su distinción puede contribuir a hacer de la delegación un proceso más eficaz. Son ellas la asignación de tareas y la atribución de poder, la creación de obligaciones y el establecimiento de un sistema de control y evaluación.

La *asignación de tareas y la atribución de poder* comprende distintas cuestiones según se trate del equipo de conducción del establecimiento o de otros actores implicados. En el primero de los casos, consiste en la definición, precisión y distribución de tareas entre los miembros del equipo de conducción. Recordemos que anteriormente aludimos a dicho equipo como una unidad funcional. Desde la conducción del establecimiento, con respecto a otros actores, en esta etapa se deberán precisar las tareas, funciones u objetivos a asignar, tomando en cuenta el rol que desempeñan en la institución, los perfiles profesionales y otras características personales.

La fase de la *creación de obligaciones* consiste en prever qué se va a delegar, fijar cronogramas, discutir con los actores que se harán cargo, proveer la información necesaria así como acceder a los pedidos de consulta o asesoramiento y, fundamentalmente, establecer claramente cuáles son las responsabilidades mutuas. Recordemos que si bien afirmamos que la responsabilidad última no se delega, esto no significa que se libera a otros actores de las suyas.

El establecimiento de un *sistema de control y evaluación* es una etapa estratégica para efectuar un seguimiento, acompañamiento y evaluación centrado sobre los resultados esperables. La periodicidad del sistema puede ser acordada en función de la complejidad de las tareas solicitadas, la capacidad de la persona en quien se delega, el grado de autonomía y otros factores que sea necesario considerar en cada caso.

No desconocemos que delegar suele ser una tarea "complicada", ya que algunos *obstáculos* pueden impedirla. Enumeraremos algunos:

- no querer reconocer que uno no puede hacer "todo";
- miedo a los errores de los "subordinados", o desconfianza hacia ellos;
- estar convencido del hecho de que si uno hace las tareas, éstas se realizan más rápidamente;
- querer aparecer como muy ocupado;
- temor a que otro se capacite y pueda reemplazarnos;
- no reconocer que otros pueden cumplir algunas tareas mejor que nosotros.

Seguramente usted podrá pensar en otras razones por las cuales el proceso de delegación se "complica" o "no se realiza".

Por último, presentaremos algunos "consejos prácticos" para quienes tienen dificultades para delegar:

Delegar: **- a personas competentes para el desempeño de la tarea o función solicitada;** **- las tareas rutinarias, en primer lugar, para dedicarse a las tareas sustantivas;** **- a personas que, por experiencia profesional, estudios y conocimientos previos, características personales, puedan desempeñar algunas tareas mejor que nosotros.**
No delegar: **- si no se tiene una clara idea sobre los resultados a lograr;** **- si el riesgo de error es demasiado grande;** **- a personas consideradas muy dependientes e inseguras;** **- a personas que ya tienen excesivas tareas a cumplir;**

PARA PENSAR Y REFLEXIONAR EN EL EQUIPO DE CONDUCCION

En la actividad para ser realizada conjuntamente con el vicedirector, se les solicitó a ustedes que realizaran una diferenciación de las funciones que van a cumplir desde uno y otro cargo.

a- Luego de un período de tiempo prudencial, evalúen conjuntamente la división de tareas e introduzcan los ajustes que crean necesarios. Intercambien entre ustedes los aspectos de este apartado que les hayan resultado más útiles.
b- Consideren a qué otros actores institucionales podrían delegar algunas tareas o funciones y planifiquen conjuntamente cómo hacerlo. Esto puede incluir una consigna sobre los logros o los resultados esperados, el nivel de responsabilidad adjudicado, los tiempos previstos y los modos de evaluación.

3. 3. La conducción de equipos de trabajo

Jugaremos aquí con una redundancia, que está lejos de serlo: equipo de conducción para la conducción de equipos.

Conformar equipos de trabajo es una de las tareas interesantes de la que es responsable el equipo directivo. Aunque implica cierto esfuerzo en el inicio, produce impacto en la tarea institucional.

¿Cuáles son algunas de las ventajas que supone un buen trabajo en equipo?

En primer lugar, las actividades combinadas de varias personas producen un mejor resultado que la suma de varias actividades individuales.

En segundo lugar, cuando se mejoran las relaciones interpersonales y las comunicaciones entre los miembros del equipo, se reducen las comunicaciones clandestinas, que generalmente circulan bajo la forma de rumores.

En tercer lugar, se favorece el proceso de delegación, ya que al contar con un equipo de trabajo, integrado por coordinadores de área, y/o docentes, u otros actores, el director o el vicedirector se sienten respaldados en algunas de las tareas que el equipo pueda realizar.

En cuarto lugar, los otros actores sienten un mayor grado de pertenencia institucional. Su motivación hacia las tareas se ve fomentada y perciben que la integración en un equipo de trabajo contribuye a su capacitación profesional.

En quinto lugar, tanto el equipo de conducción como los equipos de trabajo tienen más oportunidades de "trabajar" las tensiones que habitualmente surgen en todas las relaciones interpersonales y que pueden derivar en conflictos, de modo tal que no se constituyen en obstaculizadoras de la tarea.

Consideremos ahora algunos requisitos a tomar en cuenta para la conformación de equipos eficaces:

- Por parte del directivo es altamente deseable:

- **la capacidad para liderar el equipo,**
- **la capacidad para resolver problemas,**
- **la capacidad para coordinar,**
- **la habilidad para producir comunicaciones claras,**
- **la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales,**
- **la capacidad para efectuar un seguimiento y evaluación de la tarea.**

- Por parte de los integrantes del equipo de trabajo:
- **la habilidad para el desempeño autónomo,**
- **la capacidad para la escucha y el comportamiento solidario,**
- **el compromiso con la tarea,**
- **los conocimientos técnicos para la realización de las tareas solicitadas,**
- **la capacidad para resolver problemas,**
- **la capacidad de autoevaluación.**

Es importante tener en cuenta que los momentos de constitución del equipo son de fundamental importancia para el desarrollo posterior de las actividades del mismo. Si bien podría requerir una considerable cantidad de tiempo y esfuerzo en ello, luego revertirá en un ahorro de tiempo real porque será el equipo mismo quien, salvo en caso de conflictos serios, tomará a su cargo las tareas institucionales que se le deleguen.

Tanto la conformación de un equipo como los logros que éste pueda desarrollar se favorecen con reuniones periódicas y formales.

Presentaremos a continuación una *guía para la preparación y conducción de reuniones*[11]. Previamente es necesario definir el tipo de reunión a la que se convocará. Las reuniones pueden ser de información descendente, ascendente, de resolución de problemas o mixtas.

En las reuniones de *información descendente* se transmite información desde quien conduce la reunión hacia el auditorio.

En las reuniones de *información ascendente* se trata de recoger infórmación proveniente del grupo. Se denomina también de encuesta o sondeo.

En las reuniones de *resolución de problemas* se intenta buscar distintas alternativas a una situación problemática mediante la utilización de procesos lógicos e inventivos.

Por último, las reuniones mixtas suelen tener momentos destinados a cada una de las diferentes cuestiones que se abordan en las modalidades anteriores.

GUIA PARA LA PREPARACION Y LA CONDUCCION DE REUNIONES

Diferenciaremos entre las fases de preparación de la reunión y la de conducción de la misma.

a) *PREPARACION DE LA REUNION*:

Algunos aspectos importantes a considerar son:
- Clarificación del encuadre, el cual comprende la definición de
  * los objetivos de la reunión;
  * las técnicas que se prevé utilizar en función de los objetivos (exposición, trabajo en pequeños grupos, torbellino de ideas, análisis de casos, etc.);
  * el tiempo disponible para la reunión en su totalidad para cada una de las actividades planificadas.

- Composición del grupo:
  * el número de participantes;
  * las características de los mismos, es decir si tienen algún conocimiento previo sobre las cuestiones a trabajar, si poseen experiencia en el trabajo en pequeños grupos, la capacidad para interactuar, grado de interés en los temas a tratar.

En función de estos aspectos se deben ajustar las actividades, los espacios y los tiempos disponibles.
Algunas cuestiones puntuales deben ocupar especialmente la atención de quien conduce la reunión, ya que pueden producir dificultades en el transcurso de la misma, aunque no necesariamente en todas las ocasiones:
  * la presencia de distintos niveles jerárquicos;
  * la diferencia muy marcada en los niveles de información de los participantes.

- Presentación de los temas o cuestiones a tratar:

Esta presentación debería realizarse antes de la reunión en la medida de las posibilidades.
Es importante:
* proporcionar el objetivo de la reunión y los datos fundamentales;
* incitar a la búsqueda de alternativas previamente a la reunión, en el caso de que se trate de una reunión de resolución de problemas.

Esta presentación facilita una reflexión previa de los participantes y evita malentendidos acerca de la convocatoria.

- Organización material:
Se refiere a la organización del espacio físico disponible para la reunión. Éste debe facilitar el trabajo que se va a realizar. Para ello es necesario prever las técnicas que se utilizarán en función del espacio y el modo en que los participantes se ubicarán.

b) *CONDUCCION DE LA REUNION*:

El coordinador de la reunión deberá:
- Presentar a los participantes o invitar a que ellos mismos se presenten, en el caso de que no se conozcan entre sí.
- Presentarse a sí mismo y las funciones que desempeñará en el transcurso de la reunión.
- Explicitar el encuadre (objetivos, momentos y técnicas previstas, tiempos disponibles, modos de evaluación).
- Conducir o animar las distintas actividades programadas, con la suficiente flexibilidad como para adecuarlas al desarrollo de la reunión.
- Realizar un cierre de la reunión: éste puede constar de una síntesis y/o evaluación de la misma, centrada en la tarea y el funcionamiento del grupo en relación a ésta.

El coordinador de la reunión puede desempeñar distintas funciones. Dos de particular relevancia son las de producción y de facilitación.

Las *funciones de producción* se relacionan con la tarea para la cual se ha convocado a la reunión. Deben ser asumidas por el coordinador en el inicio del trabajo, pero cuando el equipo ha adquirido autonomía pueden ser asumidas por éste.

Las *funciones de facilitación* permiten que el grupo o equipo progrese hacia los objetivos y tareas fijadas. Es importante cuidar el plan de trabajo, señalar ocasionales reajustes, favorecer la participación de todos los miembros, señalar aciertos y dificultades en relación al logro de la tarea. Cuando se trata de un equipo de trabajo con algún grado de continuidad y entrenamiento, esta función también puede ser asumida por éste.

Para adelantar trabajo, ¿por qué no preparar la próxima reunión de personal docente o de coordinadores de área, registrando en su cuaderno las principales consignas y agregando a la guía otros ítems que usted considere pertinentes?

3. 4. La conducción de la negociación

De diferentes modos, en nuestra vida familiar, laboral y hasta en el tiempo que dedicamos al ocio, cotidianamente negociamos con nosotros mismos y con los demás.

Cuando pensamos en el término negociación, suelen ocurrírsenos distintas asociaciones. Una de ellas nos recuerda la palabra negocio y, relacionadas con ella, las ideas de comerciar, traficar. Algunas de estas asociaciones adquieren, en consecuencia, una connotación negativa. Pero también podemos rescatar otros usos, que vinculan la negociación con la concertación y el consenso. Recurramos al diccionario para rastrear el significado de estos términos.

NEGOCIAR: "tratar un asunto"

TRANSACCION: "convenio que zanja una diferencia"

CONSENSO: "consentimiento, especialmente el general o unánime"

CONSENSUAL: "dícese del contrato que se perfecciona por el solo consentimiento"

¿Cuáles son las primeras reflexiones que la lectura de estos conceptos le suscitan?

Si bien en la otra cara del texto se plantean cuestiones ligadas a la negociación, a propósito del tratamiento de un modelo de cultura institucional, abordaremos aquí cuestiones complementarias y articulables con aquéllas.

3. 4. 1. Estilos de negociación

Existen distintas posturas acerca de la negociación, pero pueden diferenciarse, a grandes rasgos, dos estilos posibles[12]:

- el estilo competitivo,
- el estilo cooperativo.

a) El estilo *competitivo.*

Esta modalidad se caracteriza por aquello que se denomina el juego de suma cero. "Ser jugador de sumas a cero significa haberse comprometido hasta los tuétanos con la tesis maniquea de que en 'todas' las situaciones de la vida sólo se dan dos posiciones: ganar o perder; no existe una tercera posibilidad."[13]

Esta posición implica que todo aquello que sea obtenido por una de las partes negociadoras es considerado como pérdida por la otra. En este estilo:

- todo recurso o estrategia es un medio válido si se logran los objetivos buscados;

- las posiciones iniciales son extremas, a veces irracionales e intransigentes;
- el adversario es considerado un oponente y si éste realiza alguna concesión, se interpreta como debilidad;
- no se actúa en forma recíproca;
- se actúa en un marco de "atemporalidad": el tiempo parece no existir, no agotarse, no habría límites en este punto;
- se recurre habitualmente a tácticas emocionales y a actitudes exasperadas.

Es fácil advertir los riesgos que este estilo "jugador" puede ocasionar en la vida de una institución, ya que frente a un negociador competitivo las conductas más habituales que se desarrollan son:

- abandonar la negociación;
- aceptar la situación y entrar en el mismo juego, recurriendo a las mismas reglas que el oponente;

¿Qué hacer como director de un establecimiento educativo cuando se plantean los conflictos en estos términos? ¿Cómo pasar de este estilo a otro? ¿Cómo *conducir la negociación*?

Conducir la negociación implica modificar la situación, transformando el estilo competitivo en uno cooperativo, lo cual incluye poseer los suficientes recursos técnicos para poder realizarlo.

b) El estilo *cooperativo*

Mientras el estilo anterior puede ser sintetizado con la frase *"ganar - perder"*, éste se ejemplifica con la otra frase *"ganar - ganar"*. Queremos decir con ello que no hay disputa por vencer al otro ya que en este estilo se obtienen beneficios aceptables para las diferentes partes.

Con un estilo cooperativo las partes que se hallan en conflicto llegan a acuerdos que son considerados ventajosos para ambas: las dos sienten que han obtenido algo de la negociación.

Para que el modelo cooperativo sea posible, es necesario que ciertas condiciones estén presentes:

- el compromiso de cada una de las partes, es decir que cada parte se sienta convocada por un objetivo prioritario: lograr un acuerdo aceptable para ambas que no deje de lado la especificidad de la institución, lo que genera en ellas responsabilidades recíprocas;
- la confianza mutua, lo cual implica que se construyan vínculos en los que los negociadores generan honestidad y confiabilidad;
- el conocimiento relativo de la otra parte. Nos referimos básicamente al hecho de que cada una de las partes tiene información sobre la otra como para registrar cualquier cambio en su estrategia negociadora.

El estilo cooperativo permite algo muy importante: separar los individuos de los problemas y centrarse en los intereses que sustentan cada una de las partes. Asimismo es necesario discriminar entre la materia de la negociación y la relación que se establece.

La materia de la negociación se centra en el conflicto de intereses, no en las posiciones que sustentan cada una de las partes. Si se profundiza en los fundamentos de los intereses se pueden encontrar, seguramente, algunos intereses compartidos, aún cuando también los conflictivos sigan subsistiendo.

3. 4. 2. Elementos prácticos para conducir una negociación

Presentaremos siete elementos prácticos para organizar y conducir toda negociación.

1- *Preparar la negociación.* Puede incluso establecerse un planeamiento en donde cada uno clarifique, antes de entrar en la negociación en sentido estricto, aquello que está dispuesto a ceder u ofrecer, a pedir, a aceptar (discriminando cuestiones importantes y secundarias). Esto implica establecer y fijar los objetivos de la negociación. También se debe prever el lugar y el tiempo para negociar, interlocutores, etc. En la preparación hay que tener en cuenta que el *manejo hábil de la información* es un requisito imprescindible en uno u otro tipo de negociación. Esto supone un relevamiento adecuado y lo más completo posible de datos, el procesamiento de los mismos, y la habilidad para utilizarlos en los tiempos precisos y con la formulación adecuada, comprensible para el interlocutor.

2- *Evitar respuestas simétricas "en escalada"*, es decir, aquello que comúnmente se denomina reacciones en cadena, frente a actitudes o conductas consideradas inapropiadas en el adversario.

3- *Efectuar una evaluación y examen crítico de las propias actitudes* durante las fases de negociación, es de utilidad para evitar volver a repetir comportamientos que obstaculizan la negociación.

4- *Generar alternativas creativas para que puedan aparecer nuevas*

opciones o posibilidades. Juicios prematuros o apresurados, informaciones inconvenientes y poco precisas, la búsqueda de respuestas únicas, constituyen elementos que conspiran en contra de la creatividad.

5- *Separar, en forma momentánea, el proceso decisorio del creativo y dedicar algunos encuentros de trabajo para que surjan ideas u opciones alternativas.* Para ello es importante considerar las siguientes sugerencias:

- definir claramente el propósito del encuentro,
- seleccionar pocos participantes,
- promover un clima más informal,
- designar un coordinador de la reunión,
- establecer como regla el "no criticar",
- promover las ideas desde todos los enfoques posibles,
- registrarlas,
- hacia el final, destacar las ideas más interesantes,
- buscar modos de perfeccionarlas,
- establecer otro momento para la evaluación y la decisión.

6- *Realizar recapitulaciones y evaluaciones parciales para verificar la comprensión de las partes comprometidas.* Se pueden sintetizar los aspectos que ya han sido acordados, aquéllos que aún permanecen ambiguos, aquéllos en los que no se ha avanzado aún. También se pueden incluir las cuestiones relacionadas con el modo de concretar lo convenido.

7- *Conocer las ventajas de la negociación individual y en equipo* es una herramienta útil para decidir por una u otra según las circunstancias[14].

¿Por cuál de los dos estilos optar: el competitivo o el cooperativo?

A partir de lo que hemos descripto, el modelo cooperativo es el que resultaría altamente ventajoso para el tratamiento de conflictos institucionales. Siendo los conflictos inherentes a la dinámica institucional, este modelo genera actitudes que permiten la convivencia a pesar de éstos. Pero ello no obsta para que en ciertas situaciones, seguramente excepcionales, el estilo competitivo sea elegido por algunos actores. Entonces, conocer este modelo permite identificarlo rápidamente cuando un grupo lo está aplicando y, si fuera posible, intentar cambiarlo.

a- Describa algunas situaciones conflictivas y registre cómo las resolvió.

b- Formule, para dichas situaciones conflictivas, qué le gustaría obtener en la negociación y prepare argumentos que puedan sustentar su posición.

c- Seguramente, alguna de las formas de resolver esos con-

flictos implicaron algún tipo de negociación con otros actores institucionales. Trate de encuadrarla dentro del estilo competitivo o cooperativo e imagine otros modos de resolverlos.

3. 5. La función de supervisar

En los últimos años, distintas investigaciones coinciden en señalar que la calidad de la escuela se relaciona con la calidad de la supervisión pedagógica.[15]

Por ello, en el sistema el rol del supervisor se constituye en un nexo privilegiado entre el equipo de conducción del establecimiento y el nivel de conducción central.

Si bien el rol del supervisor está diferenciado en el sistema educativo, las funciones de supervisar están incluidas con matices en el equipo de conducción de cada establecimiento.

Veamos entonces cuáles son algunos de los conceptos a los que comúnmente remite la supervisión. Es habitual que se asocie a control, a evaluación, a verificación o a inspección. Reflexionemos sobre el nombre que designa esta función en el sistema educativo.

La supervisión remite a la cuestión de la visión y de la mirada.

> **Si (super) visión nos reenvía a una acción: la de VER, un (super) visor nos reenvía a un medio, a un objeto que favorece una ampliación de la imagen. Y en el caso del supervisor se trata de una ampliación del campo que se produce, al colocar un objeto en el foco incluyendo su contexto, de modo que cada figura se determina en relación a un fondo en el que se recorta y con el que se contrasta. (Frigerio y Poggi; 1989, pág. 9.)**

Pero también el verbo supervisar remite a la noción de visa y la acción de visar. *Visar,* según el diccionario, tiene distintas acepciones: "reconocer o examinar un documento, poniendo en él el visto bueno"; "dar validez, la autoridad competente, a un pasaporte u otro documento para un determinado uso".

¿Qué garantiza, en última instancia, la supervisión? ¿En qué documento pone la visa, el visto bueno? Sin duda, los equipos de conducción tienen una responsabilidad en la veracidad de las credenciales que el

sistema otorga; es decir en las certificaciones que deberían dar cuenta de la adquisición de ciertos saberes y que permiten el acceso a otros niveles del sistema educativo.

Para reflexionar podemos recurrir a Glickman, quien ha presentado un modelo con los elementos y tareas que componen la función de la supervisión[16], a la que le asigna una capacidad formativa. Dicho autor señala en primer término las condiciones o requisitos previos para quien desempeña la función de supervisar. Ellos constituyen saberes profesionales específicos. Entre los mismos podemos mencionar el conocimiento de los programas, los métodos y los procesos de aprendizaje; las habilidades necesarias para el manejo de las relaciones interpersonales; las habilidades para planificar, organizar y evaluar recursos, procesos y resultados.

Algunas de las principales tareas a desempeñar que Glickman destaca son: la ayuda o asesoramiento profesional acordado con la persona supervisada respecto de las diferentes facetas contenidas en el desarrollo curricular; la detección de las necesidades de perfeccionamiento y los recursos y las acciones para asegurarlo; y el desarrollo de equipos de trabajo orientados por objetivos institucionales comunes.

Este modelo enfatiza y se organiza en torno al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, aspecto destacado por numerosos autores.

En la función de supervisión pueden destacarse dos aspectos íntimamente relacionados entre sí: la evaluación, por un lado, y el asesoramiento o ayuda profesional, por el otro.

Profundizamos el primero de los aspectos citados en el próximo capítulo. Simplemente señalaremos aquí que, en numerosas ocasiones, la evaluación se reduce a un control, el cual presenta en consecuencia una connotación negativa. Pero el mismo se halla indisociablemente ligado a la evaluación. Así, el control puede constituirse, si recreamos su significado, en un modo privilegiado para discernir los problemas reales y, como tal, en una función necesaria en toda organización.

El otro aspecto, el asesoramiento profesional, se sustenta en los datos provistos por la evaluación. En este sentido el asesoramiento es un medio o recurso privilegiado para mejorar el desempeño de los actores, al tiempo que puede constituirse en un mecanismo de motivación hacia la tarea.

Toda acción de supervisión supone un proceso, constituido por cinco etapas: el período preparatorio, el período de observación, el período de análisis, el período de retroalimentación, el período de evaluación.

1- *El período preparatorio de la supervisión*

En dicha reunión quien supervisa y el equipo de conducción de la institución intercambian ideas y llegan a acuerdos sobre las acciones o

tareas que se realizarán, los objetivos que las orientan, las funciones y roles respectivos, los tiempos previstos, y toda otra regla que oriente las relaciones entre los actores.

Esta etapa es sumamente importante porque pueden surgir distintas concepciones sobre la supervisión. Algunos pueden enfatizar el control; otros, el asesoramiento; otros pueden esperar que el supervisor mágicamente resuelva todo problema o conflicto. En este momento los objetivos y las acciones deben ser precisados y consensuados, como un modo de atenuar las resistencias que pudieran surgir.

2- *El período de observación en el proceso de supervisión*

En esta etapa se relevan datos e informaciones. Supone una cuota de "objetividad" y una distancia óptima en la relación. Puede constituir un momento delicado porque se pone en juego la dinámica observador-observado.

Es importante considerar en esta fase que, en ocasiones, es necesario recortar el campo a observar y delimitar un "sistema a observar", sin que este pierda significatividad y sin desconocer el contexto en el que se inserta. Por ejemplo, no será lo mismo delimitar como sistema " el establecimiento X", o algunos aspectos del mismo: "el organigrama funcional y las redes de comunicación", o "los docentes del área X", o "los coordinadores de área", o "el equipo de conducción del establecimiento".

3- *El período de análisis en el proceso de supervisión*

Supervisor y supervisado efectúan ahora un análisis crítico y una interpretación de los hechos relevados. De este modo, cada uno puede relatar y reflexionar sobre sus percepciones, sobre la situación y sus explicaciones sobre ella. Esto supone comprender las situaciones, resaltar los elementos positivos y negativos, explicarlos, reflexionar sobre ellos y buscar acciones y medios para mejorar la situación o corregirla.

4- *El período de retroalimentación en el proceso de supervisión*

Le cabe aquí a quien supervisa, la responsabilidad de ofrecer algunas alternativas para mejorar falencias y convertir esta etapa en una instancia de perfeccionamiento que contribuya a la profesionalización de los actores incluidos. No suponemos con esto que un supervisor pueda en todo momento y en todo lugar poseer todas las respuestas; por el contrario, en algunas ocasiones el asesoramiento puede consistir en remitir a otros recursos disponibles en la comunidad, del sistema educativo o fuera del mismo. Puede orientar a los docentes, por ejemplo, hacia las universidades o centros académicos que puedan ofrecer orientación y asesoramiento.

5- El período de la evaluación del proceso de supervisión

Este implica revisar lo sucedido en las etapas anteriores para que los actores incluidos puedan emitir juicios valorativos sobre las mismas. Constituye un modo de enriquecer la tarea de supervisión y que la evaluación, apoyada en el control, pierda para los actores la connotación negativa a la que aludíamos anteriormente.

Si bien estas etapas que enunciamos son conocidas por nosotros, puede ocurrirnos, en ocasiones, que las entrevistas o reuniones con el equipo o la persona supervisada no resulten satisfactorias. Por ello, a continuación, les presentamos una síntesis de algunas de las cuestiones que pueden explicar estas situaciones. Seguramente usted podrá sugerir otras a partir de sus propias experiencias. Los procesos de supervisión suelen fracasar si:

- se analizan los aspectos personales, incluso en términos de agradables o desagradables, en lugar del desempeño en la tarea;
- se señalan sólo o exclusivamente problemas, dificultades o debilidades, en lugar de destacar también los logros;
- se formulan críticas sin proponer o sugerir ideas que permitan superar o modificar las situaciones problemáticas;
- se eluden los temas problemáticos, desestimando la capacidad de percepción del supervisado. Si esta situación se produce en repetidas ocasiones, termina por invalidar el proceso de supervisión;
- se habla de aspectos generales, ideales y no se abordan cuestiones operativas y prácticas;
- se favorece una situación de dependencia por parte del equipo o de la persona supervisada, quien sólo pide "recetas" al supervisor.

Una vez que se ha relevado la información pertinente, analizado y organizado un diagnóstico[17] lo más completo posible, deben adoptarse cursos de acción pedagógico-didácticos.

Resta destacar dos cuestiones fundamentales para la función de supervisar. La primera remite a *la toma de decisiones*, tema ya trabajado; la segunda, a *la planificación*, tema que abordaremos específicamente en el capítulo VI.

Hemos mencionado el término supervisar para aludir a una función,

la cual comprende distintas facetas (asesoramiento, orientación, coordinación, promoción, evaluación, etc.[18]). Reiteramos que, como función, la supervisión puede ser asumida por distintos actores del sistema, pero de modo particular debería formar parte de las tareas que desempeñe el equipo de conducción de un establecimiento educativo. Pero también, puede reflexionarse sobre el rol previsto en el sistema educativo (el supervisor) que ocupa un lugar en el organigrama formal.

En este sentido, como función que es asumida por el equipo de conducción, pero también ejercida por un rol determinado en el sistema, presentamos la posición de G. Ethier (1989) para reflexionar.

> **"El supervisor está para resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje y es su coraje para tomar decisiones en este sentido quien lo demuestra. Retardar o evitar la toma de decisiones que mejorarían la situación de aprendizaje con pretextos falaces o temerosos constituye el enemigo de la supervisión." (Ethier, 1989, pág. 268).**

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] Este cuestionario reformula y completa un test de evaluación de técnicas gerenciales presentado por T. Batley, op. cit., 1991.

[2] Tanto la postura de Mitzberg como la de Brassard y Brunet son retomadas de la obra de G. Ethier, ya citada.

[3] En el capítulo elaborado por I. Aguerrondo se vuelven a trabajar estos aspectos.

[4] Entre dichos autores podemos considerar a M. Crozier y E. Friedberg, quienes retoman y reformulan algunas cuestiones sobre el modelo de la racionalidad sobre las organizaciones de J. March y H. Simon.

[5] Ethier, op. cit., pág. 116.

[6] El tema de participación merece un tratamiento especial en el capítulo sobre la dimensión comunitaria.

[7] El cuadro es retomado de Ethier, op. cit., pág. 119.

[8] Concepto de B. Gerson: Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. En *Revista Perfiles Educativos*, México, UNAM, Nº 5, 1978.

[9] Boudon establece una diferenciación entre efectos previstos y no previstos. A su vez, discrimina, en el interior de estos últimos, entre aquéllos deseables y aquéllos indeseables.

[10] Para elaborar este apartado se tomaron las conceptualizaciones de Batley y Ethier (ya citados) y de R. Monti: *Des méthodes pour mieux s'organizser*, París, Hachette, 1991.

[11] Esta guía retoma casi textualmente aquella presentada en Frigerio y Poggi: *La supervisión...*, op. cit., pág. 161.

[12] Se consultó, para algunas de las cuestiones aquí planteadas, a Aldao Zapiola, C.: *La negociación,* Buenos Aires, Macchi, 1990.

[13] P. Watzlawick: *Lo malo de lo bueno,* Barcelona, Herder, 1987, pág. 56.

[14] La negociación individual se caracteriza por:

—permitir tomar decisiones sobre la marcha,

—concentrar las responsabilidades sobre una sola persona,

—impedir a la otra parte sacar ventaja (o, lo que es lo mismo, que se debilite nuestra posición) a partir de disensos posibles en el equipo.

La negociación en equipo se caracteriza por:

—posibilitar el despliegue de mayores capacidades técnicas, por la presencia simultánea de varias personas con conocimientos diferenciados en el equipo,

—ofrecer una mayor base de opsoción frente al adversario.

Ambas ofrecen ventajas y riesgos, los que deberán ser evaluados antes de tomar decisiones.

[15] Hemos abordado extensamente en otro trabajo el rol del supervisor. Alli definimos el campo, delineamos un modelo parar armar y abordamos cuestiones relativas a la planificación institucional. Retomaremos aquí sólo algunos aspectos sustantivos del mismo y ampliaremos otros. Para una profundización de los temas se puede consultar G. Frigerio y M. Poggi: *La supervisión. Instituciones y actores,* Buenos Aires, MEJ-OEI, 1989.

[16] C. Glickman: Supervision of Instruction: A Developmental Approach. Newton, Allin and Bacon Inc. 1985, citado en G. Ethier: La gestión de l'excellence en Education. Québec. Presses de l'Université de Québec, 1989.

[17] Sobre se puede consultar el capítulo de I. Aguerrondo, en este mismo trabajo, o *El análisis de las instituciones educativas: una lectura de la cotidianeidad escolar* de M. Poggi y G. Frigerio, 1991.

[18] Para ampliar cada una de estos aspectos y otros que aquí no se enuncian, consultar Frigerio y Poggi, op. cit., 1989, en particular el capítulo 4: Hacia una propuesta de perfil profesional. Modelo (para armar) de desempeño.

La dimensión pedagógico-didáctica

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. ACERCA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS Y DE LA TRANSPOSICION DIDACTICA

2. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCION EN LA DIMENSION PEDAGOGICO DIDACTICA

3. LA OBSERVACION COMO DISPOSITIVO DE TRABAJO Y PROCEDIMIENTO ESPECIFICO DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCION.
   3.1. La preparación de la entrada al territorio
   3.2. La entrada al territorio
   3.3. Las reglas durante la estadía en el territorio
   3.4. la salida del territorio
   3.5. el trabajo institucional

4. ACERCA DE LA EVALUACION

1. Acerca de las prácticas pedagógicas y de la trasposición didáctica

Toda organización, sea de producción o de servicios, genera en su cotidianeidad una serie de actividades de enseñanza. A veces éstas son explícitas, otras implícitas. Toda organización incluye aprendizajes, ritos, rutinas, usos y costumbres, prácticas y procedimientos, como actividades necesarias a su mantenimiento.

Las instituciones educativas se diferencian de las demás en el hecho de tener como proyecto fundacional *brindar enseñanza y asegurar aprendizajes*, por ello la dimensión pedagógico-didáctica es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica.

Desde esta perspectiva, las *prácticas pedagógicas* constituyen un elemento clave.

¿Prácticas pedagógicas? ¿Qué entendemos por tales?

Veamos. Si alguien nos preguntara qué son las prácticas, seguramente responderíamos: lo que hacemos todos los días.

Pero entonces, ¿las prácticas pedagógicas son todas iguales[1] unas a otras?

Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquéllas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento.

Las prácticas educativas son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan[2] demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los docentes[3]; historias de los alumnos; y un sinfín de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula. Por ello ninguna es igual a otra.

Las prácticas pedagógicas están estrechamente vinculadas con *la transposición didáctica*[4].

Llamamos trasposición didáctica al proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado.

El conocimiento, tal como es producido en el campo científico, requiere de una serie de adaptaciones para su difusión y enseñanza. Éstas implican, entre otros procesos, su simplificación y su traducción a un lenguaje menos complejo, para que pueda ser aprendido.

Las necesarias y sucesivas adaptaciones conllevan numerosos riesgos. En primer lugar, un alejamiento excesivo del conocimiento científico que suele provocar un *olvido* de la lógica y del contenido del conocimiento adaptado. En segundo lugar, la *sustitución del objeto de conocimiento* puede conducir a que se considere como conocimiento erudito aquello que es sólo su "traducción". En tercer lugar, puede ocurrir que la adaptación provoque una *deformación*, lo que da lugar a la creación de un *falso objeto de conocimiento*.

La transposición didáctica requiere su des-ocultamiento para evitar en el alumno la confusión entre el conocimiento y la lógica científica y lo que podríamos llamar el conocimiento escolar y la lógica didáctica.

Los equipos de conducción y los docentes preocupados por la calidad de la educación se cuestionan en sus establecimientos y en sus aulas acerca de la correspondencia entre el conocimiento erudito y el conocimiento enseñado. Y se interrogan permanentemente sobre el conocimiento realmente aprendido.

Como se puede observar, en las prácticas pedagógicas se entrelazan numerosas cuestiones y campos teóricos, por ello nos limitaremos a considerar en este capítulo aspectos claves, como *espacios ineludibles de reflexión e intervención directiva*. Entendemos aquí "directiva" en dos sentidos, el de la direccionalidad[5] de todo acto pedagógico y el de la conducción.

2. El papel de los equipos de conducción en la dimensión pedagógico-didáctica

Si un directivo quiere mejorar la calidad[6] de las prácticas educativas, tendrá que saber qué ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en el

establecimiento que conduce. Para ello deberá dirigir su mirada a lugares claves: clases, talleres, laboratorios, bibliotecas. Es decir a esos terrenos geográficos que enmarcan las prácticas pedagógicas propuestas en el currículum.

Será necesario, en consecuencia, retomar el currículum prescripto y ... ¿qué es el currículum prescripto?[7] Entenderemos por tal la propuesta oficial formalizada en un diseño curricular o un plan de estudios. Es decir, el modo en que el Estado define y explicita su compromiso con la sociedad en materia de educación.

Desde nuestra perspectiva el currículum constituye la manera en que se expresa el contrato entre la escuela y la sociedad[8]. Como ya lo señalamos, constituye un "organizador", es decir, un factor de la cotidianeidad escolar sobre el que los equipos directivos estructuran la actividad institucional generando condiciones para la definición de diferentes contratos, estableciendo sus términos en función del proyecto institucional y garantizando su cumplimiento.

¿Lo explicamos de otra manera?

El currículum prescripto, la propuesta oficial, constituye la normativa estructurante de las instituciones educativas, delimita aquello de lo que la institución debe hacerse cargo y puede, y debe, entenderse como un compromiso.

Por supuesto todos sabemos que hay propuestas más rígidas, otras más flexibles; algunas incluyen su revisión y reacomodación, todas dejan espacios más o menos institucionalizados de creatividad.

Conocemos propuestas actualizadas, creativas, que explicitan su intención de ser vehículo del mejoramiento permanente de la calidad. En otros casos las propuestas pueden ser obsoletas, rígidas y no contemplar ninguno de los criterios expuestos.

El currículum prescripto se presta por su importancia a que en él se depositen fácilmente responsabilidades. Solemos adjudicarle la culpa o los méritos de la calidad de una educación. Es cierto que ésta encontrará en la propuesta curricular un facilitador, un estimulador, o un obstáculo. Sin embargo, sería injusto hacer al currículum único responsable de la calidad de la educación, porque entre otras razones esto sería desconocer la capacidad de los docentes de utilizar su saber experto. Un buen currículum puede perder sus "bondades" si los actores no se apropian de él, y a veces un currículum obsoleto, es "moldeado" de tal modo que sus límites son compensados por la acción de los docentes.

Los directivos, que deben asegurar una mejor gestión curricular en vista a mejorar la calidad, podrán utilizarlo como fuente para establecer acuerdos, contratos organizacionales y pedagógicos con su equipo docente, que faciliten el cumplimiento del proyecto institucional.

Los docentes tendrán en cuenta este currículum para llevar a cabo su trabajo cotidiano y podrán tomarlo como pilar del "contrato de enseñanza-aprendizaje" o *contrato pedagógico-didáctico*[10] que establecerán con sus alumnos.

Para leer y pensar:

"Ya sea que a uno le guste o no, toda pedagogía es una *pedagogía de contrato* en la medida que ella tiene la gestión de un conjunto de expectativas recíprocas, a menudo sumamente complejas, en las cuales interfiere la posición social de los actores, las reglas de juego de la institución y su interpretación local así como los límites específicos a la situación y a la disciplina que se enseña. Todos esperan *algo* del otro, un tipo de comportamiento, una reacción, un gesto, o simplemente una mirada en respuesta a cada una de sus demandas; cada uno actúa también en función de lo que supone que el otro sabe que el espera." (Meririeu, Ph. Le choix d'éduquer; ESF; CEE; 1991; pág. 105)

Los alumnos encontrarán en el currículum, y en el contrato pedagógico didáctico que establezca con sus docentes, aquello que justificará su encuentro con los profesores y aquello que pueden esperar, solicitar o demandar que les sea brindado.

Los padres pueden entender que esta normativa expresa la trayectoria escolar que seguirán sus hijos, lo que implica, en un sentido más amplio, que la comunidad podrá definir sus expectativas y también ejercer derecho de reclamo, respecto a lo que el Estado ofrece como propuesta y cada establecimiento escolar brinda.

Será necesario que en cada establecimiento los directivos generen los espacios para que los actores suscriban al *contrato de convivencia*[11], de tal modo que el clima institucional encuadre a los diferentes contratos a los que hicimos referencia, y ofrezca así un continente a las prácticas[12].

El contrato define la tarea, el sistema de deberes y derechos recíprocos, supone el consentimiento mutuo a partir de la explicitación y conocimiento de las reglas de juego[13].

Desde la conducción del establecimiento será posible trabajar con el currículum prescripto, pero los currícula actuales, y probablemente aún más los que se irán formulando en el futuro, deben entenderse como *currícula inconclusos,* ya que cotidianamente son moldeados y redefinidos por los docentes. En consecuencia, desde la conducción debe trabajarse fundamentalmente sobre *el currículum prescripto y el currículum real*, es decir el currículum en acción. En este último se pondrán en juego distintas cuestiones, algunas directamente vinculadas con el conocimiento, otras con los docentes y otras relacionadas con los alumnos.

El currículum en acción es el terreno en el que los equipos de conducción desarrollarán su actividad de gestión con miras a garantizar la disminución de riesgos de la trasposición didáctica, y a asegurar el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas.

Esta perspectiva pondrá el acento en el vínculo entre los alumnos y el conocimiento, vínculo que será promovido, facilitado y sostenido por el docente[14].

Le proponemos a continuación un listado de parámetros sobre las cuestiones que podrían enriquecerse con el trabajo de los miembros del equipo de conducción y de los equipos docentes. La elaboración y definición de las categorías podría ser un tema convocante para que cada equipo de dirección construya un saber acerca de ese vínculo triangular que caracteriza a la escuela[15].

Sin duda, los vínculos que los protagonistas de la escena didáctica establezcan con el conocimiento estarán relacionados con la concepción que los actores tienen sobre éste. Por ello hay temas claves sobre los cuales es necesario un saber si se trabaja sobre la dimensión pedagógico-didáctica en la institución.

Veamos entonces: si decimos que la cuestión del saber define la especificidad de la escuela, ¿cómo podemos construir un saber y organizar una reflexión acerca del conocimiento en la escuela?

Para un equipo directivo es necesario construir un saber acerca de los vértices del triángulo didáctico. Por ello les proponemos una guía para relevar y organizar los datos, en primer lugar para los actores.

Preguntas para construir un saber acerca de los actores: los docentes

— tipo de formación
— experiencia en el desempeño de la tarea docente
— relación con el proyecto institucional:
  participación activa
  adhesión
  desinteligencia
  desinterés
— concepción acerca de su área o disciplina
— concepción acerca de la inclusión de la disciplina en el nivel de enseñanza
— concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje
— características y modalidades del saber hacer
  modelos epistemológicos acerca de la disciplina y
  modelos pedagógico-didácticos adoptados
— posición frente a la propuesta programática oficial y los textos escolares
  valorización/desvalorización
  autonomía/dependencia
  preferencias
— concepciones y representaciones acerca del
  el alumno
  la clase
  otros docentes
  los directivos
  las autoridades
  los padres
  su propia actividad
  el conocimiento científico
  el conocimiento escolar

Para poder asegurar una gestión curricular, el equipo directivo debe tener presente el perfil de los alumnos que concurren a su establecimiento, para lo cual le proponemos reflexionar acerca de algunos de los siguientes ítems.

Preguntas para construir un saber acerca de los alumnos

— historia de vida
  trayectoria escolar
  proyecto de vida y escolaridad
  nivel socioeconómico familiar
— representaciones acerca del
  sí mismo
  otros alumnos
  los docentes
  los directivos
  las autoridades
  los padres
  el conocimiento científico
  el conocimiento escolar
— relación con el conocimiento, modalidad de aprendizaje, estilo de participación en las actividades pedagógico-didácticas.
— relación con la institución

También debemos construir un saber acerca del conocimiento en la escuela. Los ítems que presentamos pueden ser considerados para cada disciplina, área y también para el conjunto de ellas.

Preguntas para un saber acerca del conocimiento en el triángulo didáctico

—¿Cuáles son las concepciones acerca del conocimiento y del alumno que circulan en su escuela? ¿Son coincidentes?
—¿Cómo se diferencian y articulan (en el aula, taller, laboratorio, área, etc.) los conocimientos científicos, cotidianos y escolares?
—¿Cómo se definen, en la clase, aula, taller y laboratorio algunas de las categorías siguientes: veracidad y vigencia científica del conocimiento que se aborda?
—¿Cómo se resuelven en la escuela la presentación del conocimiento, las distintas mediaciones entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar (las trasposiciones didácticas)?
—¿Qué lealtad se guarda con el conocimiento científico?
—¿Se explicita la trasposición didáctica?

En cada mediación se puede analizar:
—selección de contenidos
presencias,
omisiones,
—acuerdo o contradicción con el modelo epistemológico y las metodologías de enseñanza de la disciplina,
—organización de contenidos,
—grado de interrelación de los contenidos entre sí, dentro de la misma área o materia, entre distintas áreas,
—coherencia entre importancia asignada a las unidades/ temas y la estructura organizativa,
—grado de coherencia entre el conocimiento enseñado y el conocimiento evaluado.

—¿Qué relación se establece en la escuela entre la norma curricular, la propuesta docente y los recursos utilizados?

En cada uno de los cuadros hemos avanzado en un intento de puntuación de grandes categorías. Es necesario en primer lugar destacar que cada una de ellas debería ser objeto de un trabajo colectivo entre el equipo de conducción, los coordinadores de área y los docentes. En segundo lugar, la elección de las categorías que se tendrán en cuenta en cada escuela y la definición de las mismas, constituyen una excelente ocasión para organizar un intercambio con los equipos docentes.

3. La observación como dispositivo de trabajo y procedimiento específico de los equipos de conducción

¿Dónde se "ve" el currículum en acción? En los espacios en los que los docentes promueven el encuentro entre alumnos y conocimientos. Por ello la función de observación debe ser resignificada como un momento importante de la actividad escolar y una fuente de intercambio para el mejoramiento de las prácticas.

Un estilo de desempeño de la conducción que integre la dimensión pedagógico-didáctica requiere trabajar previamente con el equipo docente, explicitar y fundamentar las razones y la importancia del trabajo en esta dimensión, hacerlo con una consigna clara y construir un estilo de intercambio que permita modificar la "mala imagen" que la presencia del directivo en el aula tiene para algunos docentes[16].

Para ello recordaremos que los antropólogos llamaban, a principios de siglo, *informantes privilegiados*[17] a los observadores participantes, ya que

éstos podían ofrecer datos de importancia para el análisis y comprensión de la actividad en un espacio institucional. Para nosotros la observación define simultáneamente un *dispositivo de trabajo* y un *procedimiento sistemático de recolección de datos*[18].

La observación como procedimiento sistemático requiere el cumplimiento de un dispositivo de cinco etapas:

1- la preparación de la entrada al territorio;

2- la entrada al territorio;

3- las reglas que se observarán durante la "estadía" en el territorio;

4- la salida del territorio y

5- el trabajo institucional después del pasaje por el territorio.

Nos referiremos a continuación a cada una de las etapas mencionadas.

3.1. La preparación de la entrada al territorio

Para que el equipo directivo pueda recoger información es necesario, como ya lo expresáramos, que se acerque a los espacios en los que el docente organiza el encuentro de los alumnos con el conocimiento. Puede ocurrir que el acercamiento de la conducción del establecimiento a los espacios pedagógico-didácticos, a veces considerados "territorio exclusivo" del docente, sea mal visto, genere inquietud, produzca fastidio, inseguridad o sentimientos persecutorios. Para contrarrestar y evitar esto, el equipo de conducción deberá, en la cotidianeidad, poner de manifiesto la utilidad de la observación.

La fase de preparación incluye dos ejes de trabajo estrechamente vinculados: la *negociación* de la entrada al territorio y la *construcción de instrumentos*. Estos dos ejes pueden llevarse a cabo simultáneamente y exigen particular atención. La construcción de instrumentos deberá resolverse y dar lugar a reuniones de intercambio en las que se acuerde aquello que será observado. Si se ha trabajado de forma participativa en el diseño del proyecto institucional, la tarea de observación será fácilmente admitida, no sólo en lo que concierne a las que efectúe el equipo de dirección, sino que, posiblemente, se haya integrado como una práctica usual de aprendizaje entre pares, es decir entre docentes.

También es importante considerar y utilizar la información disponible en instrumentos elaborados por el docente, por ejemplo la planificación de sus actividades, las guías que elaboran para orientar el trabajo de los alumnos (ya sea individual o grupal) y las evaluaciones.

Reflexionemos juntos acerca de cómo construir una *observación pertinente*. Para ello es necesario considerar a quienes "moldean" el

currículum. Trabajar con los docentes sobre estos temas será motivo de reuniones de área, de equipo, entrevistas personales. Se determinarán en ellas las características de trabajo poniendo el acento en su necesidad y en el hecho de que el mismo posibilitará a todos adquirir un saber acerca de la institución, a partir del cual diseñar estrategias que potencien los recursos.

En esta fase se construirán los instrumentos que se van a utilizar. Al respecto le proponemos un "borrador"[19] para que usted y su equipo discutan, modifiquen, simplifiquen o completen. Se trata de una guía tentativa de observación de prácticas pedagógicas; la grilla no es de ningún modo un modelo cerrado o concluido y requiere su moldeado y adaptación.

Fundamentalmente, se trata de que cualquier miembro del equipo directivo, independientemente de su formación inicial, pueda disponer de un "borrador" a retrabajar con los coordinadores de áreas y docentes para acercarse a las prácticas.

¿Qué observa?[20] En primer lugar podemos "autoobservarnos" y observar tratando de clarificar los aspectos que hacen a la relación con el contenido de las disciplinas, la organización de la clase, la modalidad vincular favorecida por el docente y la selección y utilización de textos y recursos.

1. RELACION DEL DOCENTE CON EL CONTENIDO DISCIPLINAR

1.1. *Tipo de contenidos**
- **conceptuales**
- **procedimentales**
- **actitudinales**

1.2. *Rigurosidad de los contenidos*
- **referida a los conceptos**
- **referida a los procedimientos**
- **referida a las actitudes**

1.3. *Grado de explicitación de los contenidos conceptuales***
- **conceptos enunciados**
- **conceptos definidos**
- **conceptos explicados**

* Se presenta la categoría efectuada por C. Coll en Psicología y Currículum. La misma podría ser reemplazada por otra categorización, por ejemplo la de Alicia Entel (conocimiento procesual, atomizado).

** Retomamos las categorías elaboradas por Elizabeth Liendro en su trabajo de 1989.

Esta grilla le servirá también para el análisis de los textos y materiales didácticos. Es simple y permite construir un panorama acerca de qué se está enseñando. Es muy útil para pensar cuando damos clase, cómo abordamos y resolvemos este punto: ¿Cuántos conceptos se mencionan sin ser nada más que nombrados? ¿Cuántos conceptos son definidos y lo son correctamente? ¿Cuántos conceptos son objeto de una explicación, que los contextualice, los desarrolle, los vincule con otros?

1.4. *Explicitación del contrato pedagógico-didáctico*

1.4.1. Explicitación de:

- abordaje temático
- abordaje conceptual
- metodología y recursos didácticos
- distribución de responsabilidades
- criterios de evaluación y promoción
- uso del tiempo

1.4.2. Ausencia de contrato pedagógico-didáctico

Veamos ahora otros criterios para efectuar la observación. Podrían constituirse alrededor de aquéllos que hacen a la organización de la clase.

2. ORGANIZACION DE LA CLASE

2.1. *Existencia de momentos diferenciados:*

- inicio
- desarrollo
- cierre

Respecto a cada uno de estos puntos es posible considerar distintos aspectos, por ejemplo:

2.1.1. *El inicio**.

- presencia de consignas que facilitan la tarea (encuadre)
- presencia de consignas que obstaculizan la tarea
- ausencia de consigna

* Estas pueden pensarse, en principio, como categorías excluyentes. Pero es posible encontrar matices en cada estilo de desempeño. Por ejemplo: presencia de consignas para ciertas actividades, ausencia de consignas para el tratamiento de ciertos contenidos, etcétera.

2.1.2. *El desarrollo*

a) Tipo de *organización de las actividades* según propuestas de trabajo:
   - individual
   - en pequeños grupos
   - en grupo total
   - combinación de las categorías anteriores

b) grado de *adecuación entre el tipo de organización y el propósito pedagógico*:
   - total
   - parcial
   - nula

c) grado de *adecuación entre el tipo de actividad y el tiempo destinado a la misma*:
   - total
   - parcial
   - nula

d) criterios organizadores de la *secuencia de actividades*:
   - estructurada sobre la base del pensamiento del docente
   - estructurada en función de un libro de texto
   - estructurada sobre la base de la metodología propia a la disciplina
   - estructurada sobre la base de la representación que el docente tiene del alumno
   - estructurada sobre la base del pensamiento del alumno
   - estructurada sin criterio o tendencia predominante,
   - no estructurada

e) *lugar asignado al alumno*:
   - receptivo/pasivo
   - pseudo-activo
   - activo

f) tipo de *intervenciones del docente*
   - facilitadoras del aprendizaje*
   - obstaculizadoras del aprendizaje**
   - ausencia de intervenciones

* Ampliación de explicación, recurso a ejemplos, articulación con otros contenidos y actividades conocidos por el alumno, recomendaciones de lecturas, redefinición de la actividad, profundización temática, et´cetera.

** Consignas confusas, "sordera" frente a los interrogantes, ausencia de profundización, banalización, etcétera.

2.1.3. ***El cierre***

a) características del cierre:
- **explicitación del momento (pasa a b. y c.)**
- **corte**

b) tipo de actividad planteada:
- **síntesis conceptual y temática de los contenidos trabajados, con explicitación de la transposición didáctica.**
- **apertura de articulaciones temáticas y conceptuales**
- **planteo de nuevos interrogantes y problemas**
- **recomendaciones bibliográficas, de ejemplificación, de aplicación**
- **evaluación**

c) estilo de las intervenciones del docente:
- **señalamiento de dificultades y logros en relación a contenidos,**
- **proposición de ajustes y adaptaciones**
- **señalamiento de dificultades y logros en relación al vínculo del grupo con la tarea.**

Los equipos directivos pueden trabajar definiendo los vínculos favorecidos por los docentes.

3. MODALIDAD VINCULAR FAVORECIDA POR EL DOCENTE

3.1. ***Pertinencia de la interacción respecto a la tarea***
- **interacción en el grupo respecto al tratamiento de los contenidos**
- **interacción en el grupo respecto de contenidos no pertinentes**
- **ausencia de interacción**

3.2. ***Modalidad de construcción de las normas***
- **impuestas por el docente**
- **propuestas por el docente y construidas por docentes y alumnos**
- **impuestas por los alumnos**
- **surgidas de la interacción**

- sin reglas claras

3.3. *Estilo de conducción del docente*
- autoritario
- democrático
- laissez-faire

3.4. *Comunicación*

3.4.1. *Tipos de redes de comunicación promovidas:**
- unidireccional
- bidireccional
- multidireccional

3.4.2. *Grado de adecuación de la red de comunicación a las actividades propuestas:*
- total
- parcial
- nula

Les proponemos a continuación algunas categorías para tener pre sentes en el momento de seleccionar o evaluar textos y recursos y par observar cuál es el tratamiento que se hace de ellos.

4. SELECCION Y UTILIZACION DE TEXTOS Y RECURSOS

Entre otros aspectos será necesario tomar en cuenta:

4.1. *Características de los textos y recursos*
- adaptados al abordaje temático y conceptual
- con información actualizada
- con referencias contextuales
- con fuentes bibliográficas
- con conceptos definidos y explicados

4.2. *Tratamiento de textos y recursos:*
- caracterización de los autores y la corriente de pensamiento en la que se inscriben
- apertura a otras fuentes
- explicitación de la transposición didáctica
- recurso único.

* No incluimos en este texto conceptos comunicacionales y nociones sobre estos puntos ya que son conocidos y su bibliografía es accesible para quien desee profundizar en ellos.

A partir de la guía le solicitamos:

a- Relea cada uno de sus ítems:
- ¿Hemos olvidado incluir algo importante? Agréguelo.
- ¿Le parece que algunos puntos deben abrirse y desagregarse con más detalle? Amplíe la guía.
- ¿Puede articular categorías trabajadas por otros autores? Compatibilícelas e intégrelas, o bien reemplace las que no considere de utilidad.

b- Organice una reunión con los coordinadores de área para intercambiar opiniones acerca de la nueva guía. Solicíteles su aporte para revisar cada punto y formulen entre todos una justificación de su elección.

c- Solicite a los coordinadores de área que revisen conjuntamente con los docentes y que efectúen los ajustes necesarios. No olvide que todo ajuste conlleva una fundamentación.

d- Efectúe una revisión del producto-instrumento.

e- Solicite opinión de otros directivos y la asistencia y consejo técnico con expertos de cada área.

f- Seguramente, como ocurre con todo instrumento, éste será perfectible. Pruébelo, en acuerdo de algunos docentes y controle que su aplicación le proporciona información pertinente. Modifíquelo si fuera necesario y luego .... organice la agenda y pase a la segunda etapa.

3.2. La entrada al territorio

Después de haber trabajado con el equipo docente y de contar con los instrumentos, estamos en condiciones de entrar al aula, al laboratorio, a los talleres. También habremos tenido la precaución de elaborar una consigna general para cada espacio, dirigida al grupo. Con el tiempo, cuando su presencia se integre a la cotidianeidad escolar su consigna podrá limitarse a "recordar" que esta actividad forma parte de la planificación institucional y de las tareas que lleva a cabo un directivo con el fin de

"conocer","pensar" y "conducir" el establecimiento a su cargo y de dar cuenta de la trayectoria del mismo a los actores, las autoridades y la comunidad. Es posible que esta práctica se haya vuelto un recurso de aprendizaje entre pares (docentes) y que se haya vuelto "rasgo" institucional.

3.3. Las reglas que se observarán durante la estadía en el territorio

No se olvide de respetar el contrato establecido en cada caso. Fechas, tiempos, modalidades del registro, etc. ya han sido fijados en la primera etapa.

Este es el momento de utilizar las guías que se hayan elaborado en el trabajo conjunto con los coordinadores de área y docentes.

Para que la información obtenida sea rigurosa le aconsejamos asistir a "secuencias" (temáticas, conceptuales). Esto, a su vez, permite a cada docente un desarrollo completo de la propuesta. No olvide que en una observación única intervienen demasiadas variables que ni usted ni el docente pueden controlar totalmente. Todos sabemos que algunos días tenemos más confianza, o más creatividad, que otros. También sabemos que podemos tener un "mal día" o que algunas veces salimos ampliamente satisfechos de nuestra prestación. Una serie de observaciones permite relativizar el impacto de ciertos factores puntuales y contar con información más confiable.

3.4. La salida del territorio

Se ha compartido un tiempo y un espacio con un docente y con alumnos. Antes de cerrar su estadía en la clase, taller o laboratorio, es importante hacer una devolución al grupo de aquello que ha observado. Esta debe tener consideraciones generales, no ejemplos individualizados, y destacar los aspectos valiosos de lo que ha observado.

Es preferible limitarse en esta ocasión a algunos comentarios y organizar una devolución conjunta con el docente después de que ambos hayan trabajado sobre el material para que la devolución sea un instrumento de trabajo y no un obstáculo al mismo.

Si hubiera aspectos sobre los que aparecieron dificultades y los señala, debe hacerlo con precauciones y ofrecer siempre una propuesta superadora, después de sistematizar la información, analizarla e interpretarla. Estas serán las tareas para la etapa siguiente.

3.5. El trabajo institucional después del pasaje por el territorio

Recogida la información comienza otra etapa: transformarla en un insumo para trabajo institucional. Esta fase requiere muchísima atención y cuidados. La conducción deberá recurrir a perfiles del rol tales como "analizador", "evaluador", "orientador", "asesor".

El diccionario acuerda a esos términos significados relacionados con:

analizar: "hacer análisis de alguna cosa";

análisis: "examen detenido; descomposición de un todo con distinción de sus partes o elementos constitutivos";

evaluar: señalar, estimar, apreciar el valor de una cosa;

orientar: reconocer el lugar en el que cada uno se halla y determinar la buena ruta para no perderse;

asesorar: dar consejo, asistir, ayudar a otro.

Al analizar la información usted se dará cuenta de que lo hace desde una perspectiva, una experiencia personal y profesional que constituyen un "marco no explícito" y seguramente también lo hará desde un marco teórico conceptual. Es importante que reflexione sobre ambos: ellos orientan su mirada, agudizan su percepción para ciertos detalles, descuidan o dejan pasar otros. Si usted sabe desde dónde mira, podrá primero discutir con usted mismo, luego intercambiar con los demás. En un primer momento, puede ser importante comunicar su marco de referencia. Esto facilitará que los demás comprendan por qué procesa la información de una manera y no de otra, por qué acuerda particular significación a ciertos elementos o procedimientos.

¿Qué más es necesario tener en cuenta?

Para que el trabajo sea pertinente y facilitar su aprovechamiento es necesario que la devolución se efectúe siempre en un *registro pedagógico*. Éste es el único tipo de intervención pertinente en el ámbito escolar. Insistimos en la necesidad de recurrir a distintas disciplinas para enriquecer nuestro conocimiento, pero éste debe "traducirse" en *intervenciones pedagógico - didácticas*.

No hay que olvidarse de preparar antes de las reuniones las sugerencias que se presentarán. Es importante que las intervenciones incluyan *propuestas alternativas* para intercambiar sobre aquellos aspectos en los que es necesario producir cambios.

Habrá también que encontrar el modo de que todo lo producido y trabajado se traduzca en la planificación institucional.

Desde un punto de vista conceptual sería necesario desarrollar en esta dimensión cuestiones relativas a la evaluación. Como el tema es sumamente complejo y admite múltiples perspectivas aquí sólo comenzaremos a trabajarlo. Usted encontrará otros aportes en el capítulo VI.

4. Acerca de la evaluación

No cabe duda de que la calidad de la educación es el concepto que vertebra la mayoría de los discursos pedagógicos de nuestros días. Las proposiciones de mejoramiento están integrándose en las propuestas que se hacen para el sistema educativo. La centralidad atribuida a la calidad ha generado cierto consenso alrededor de la necesidad de introducir elementos de *evaluación*. Si bien el concepto de evaluación no es nuevo, han ido cambiando los criterios que la guían.

La evaluación concierne a todas las dimensiones del campo institucional así que su tratamiento podría integrarse al conjunto de los temas, cuestiones y dimensiones que estamos tratando.

Consideramos a la evaluación como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y construir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento.

Estas líneas no pretenden abordar en profundidad todas las cuestiones relativas a la evaluación y sus modalidades, sino solicitar y favorecer un intercambio.

Para comenzar surgen el interrogante: ¿Quién necesita evaluar?

Esta pregunta conduce a una serie de respuestas.

1. Los poderes públicos necesitan evaluar para gobernar, garantizando la equidad y el rendimiento.

2. Quienes tienen la responsabilidad de conducir el sistema educativo necesitan evaluar para rendir cuentas al Estado y a la comunidad de su gestión, conducir el sistema y diseñar políticas para mejorarlo[27].

3. Quienes producen el servicio necesitan evaluar para tener información acerca de la pertinencia de sus estrategias de conducción y de enseñanza. Tienen la responsabilidad de la calidad de la prestación.

4. Quienes recurren y utilizan el servicio necesitan de la evaluación-acreditación, porque la misma interviene directamente en su vida, ofreciéndoles posibilidades para la redefinición de los lugares que ocupan en la sociedad.

5. Los beneficiarios indirectos (la comunidad en general) evalúan de forma no sistemática el impacto de la socialización de las instituciones educativas en el conjunto de instituciones de la sociedad[28].

Así como se ha ido generando consenso acerca de la necesidad de la evaluación, ésta aún ofrece obstáculos que hay que superar y genera

resistencias, en muchos actores, que es necesario elaborar.

¿Qué obstáculos suelen encontrarse?

Objetivamente, los que se proponen pensar estrategias encuentran, entre otros, que:

- la complejidad de las misiones y objetivos generales de los sistemas educativos componen un todo complejo, a veces general y difuso, para cuya evaluación es difícil establecer parámetros;
- la ausencia de tradición en materia de evaluación global dificulta el desarrollo de un sistema de evaluación útil para todos;
- la tradición que existe en materia de evaluación se limita a controles individuales y descontextualizados.

A estos obstáculos es necesario agregar que no siempre hay relación entre el esfuerzo individual y el resultado colectivo. Muchos actores se destacan por su capacidad en generar logros en pequeños grupos; sin embargo, esto no siempre se traduce en términos de logros del sistema. Obtener esa relación puede constituirse en un proyecto institucional y del sistema.

Por otra parte, *subjetivamente*, la palabra evaluación suele despertar fuertes inquietudes y resistencias. Estas podrán superarse a partir de una adecuada utilización de la misma; para ello será necesario pensar en cómo comunicar.

En primer lugar, cómo comunicar que la evaluación tiene por finalidad identificar nudos problemáticos, deficiencias y logros institucionales con la intención de planificar estrategias de superación de los problemas o de consolidación de los logros.

En segundo lugar, cómo comunicar que la evaluación no tiene por finalidad responsabilizar por los fracasos a los actores individuales, sino comprometerlos para que el esfuerzo individual se traduzca en un logro colectivo.

La comunicación debiera precisar algunos de los aspectos que reseñamos a continuación y que los equipos de dirección pueden trabajar con los equipos docentes respecto a la *evaluación*:

a) Toda propuesta pedagógico-didáctica conlleva propósitos y objetivos, implica la puesta en circulación de ciertos contenidos así como el diseño de enfoques didácticos y modelos de desempeño docente y determina estrategias de evaluación de la propuesta.

b) La evaluación constituye un aspecto insoslayable de todo proceso de formación y debería convertirse en una instancia de aprendizaje, para lo cual debe incluir un tiempo de reconsideración y trabajo sobre cada producto.

c) La evaluación a su vez implica no sólo un producto, sino que ella misma constituye un proceso y como tal sería un reduccionismo limitarla

a una instancia y/o momento.

d) La modalidad de evaluación constituye parte del contrato pedagógico-didáctico que el docente establece con el alumno y requiere ser explicitada tanto en su carácter, frecuencia, contenidos y consecuencias. En tanto instancia que condiciona la acreditación, debe fijar pautas y criterios y hacerlos igualmente explícitos.

e) La modalidad de evaluación constituye también parte del contrato organizacional que todo directivo establece con los docentes respecto del concepto que se elaborará sobre las prácticas docentes.

f) La definición y claridad acerca de aquello que va a ser evaluado permitirá la elección de la mejor estrategia. Este *qué* dependerá de los objetivos (sensibilización, adquisición, capacitación, formación, integración interdisciplinaria, profundización, aplicación, etc) y deberá constituir a su vez un producto comunicable. Aquél que va a ser evaluado debe conocer a priori lo que se espera de su producción, así como los criterios de medición y/o conceptualización (escala cuanti o cualitativa) que se aplicarán a la misma. Por ello *cada evaluación exige una consigna explícita previa.*

Integraremos ahora el nivel de análisis que corresponde a la evaluación de una institución.

Entendemos por evaluación institucional al proceso de recolección de información necesaria y el análisis que permite construir un saber acerca del establecimiento, diseñar estrategias y tomar decisiones.

Esto requiere, necesariamente, incluir la información referida al funcionamiento del establecimiento, al modo y grado en que se cumplen sus objetivos y a la relación que guardan las tareas sustantivas con éstos.

Es conveniente diferenciar y analizar tres tipos de actividades: las que conciernen al logro de los objetivos sustantivos pedagógico-didácticos, las que son requeridas para el mantenimiento del sistema, y las que implican la necesaria articulación con otras instituciones y con la sociedad en su conjunto. Para cada uno de estos tipos de actividad pueden diseñarse procedimientos específicos de evaluación y definir la conveniencia de recurrir a un evaluador externo, a un evaluador interno[29] o de componer un equipo mixto.

La evaluación de logros de los alumnos, ocupa en las instituciones un lugar de importancia[30]. Sin embargo no siempre se la considera en sus distintos sentidos.

Generalmente suele limitarse a la necesidad de acreditar los conoci-

mientos de los alumnos[31]. Es menos habitual utilizar la evaluación de los alumnos como indicador de la calidad de las prácticas docentes. Los niveles de logros de los alumnos son de enorme utilidad para el docente, ya que constituyen una manera de obtener información acerca de los resultados de su propuesta y, en consecuencia, un insumo para la posible redefinición de sus prácticas.

Los equipos de conducción deben integrar ambas perspectivas; un saber sobre los logros de los alumnos es lo que les permite cumplir la función de acreditación y certificación y es un indicador para redefinir, consolidar o modificar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Hemos visto algunas cuestiones sobre evaluación, quedan pendientes otras:

a- Elabore el listado de temas que no han sido tratados, piense cómo podría abordarlos con su equipo.

b- ¿Tiene usted analizado cuáles son, en su equipo docente, los criterios y las tendencias en materia de evaluación?
Si su respuesta es sólo aproximativa (del estilo: tengo una idea general, creo que, en principio...) ¿Por qué no organizar un instrumento para recoger la información?. Consigne las características generales que ese instrumento debería tener.

c- Chequée su "borrador" de instrumento, trabajándolo con los coordinadores de área. Proponga, si hiciera falta que se construya una bibliografía que servirá de apoyo para establecer los criterios más pertinentes para evaluar cada área.

d- Piense acciones a realizar para avanzar en la medición de logros en el próximo semestre. Fíjese propósitos alcanzables, de impacto en las prácticas y, ¡por supuesto!, evaluables.

e- ¿Qué puntos trabajados en este apartado podrían ser también utilizados para la evaluación que debe efectuar del equipo docente?

A continuación le proponemos, a modo de síntesis e integración de los tres capítulos anteriores, la siguiente actividad.

En función de lo trabajado en este capítulo e integrando lo leído en capítulos anteriores:

a- Reflexione acerca de qué puntos, temas y cuestiones de su saber anterior sobre las instituciones han encontrado soporte conceptual; cuáles se encuentran con interrogantes; qué perspectivas se han abierto; cómo integrar aquellos aspectos del libro que le parezcan significativos para su accionar.

b- Defina una serie de tres acciones concretas que usted podría realizar, en un período de tres meses, en la dimensión pedagógico-didáctica. Haga una breve fundamentación de cada una.

1.

2.

3.

c- Organice una manera de trabajar estos propósitos con el equipo de conducción, los equipos docentes de las áreas, incluya el pedido de asesoramiento que necesite, los productos que solicitará, los tiempos que dará, los criterios con que delegará, la información que dará, la que solicitará.

d- Agende y respete su organización del tiempo.

e- No olvide evaluar al terminar el tiempo previsto. Señale, para usted y los otros, las explicaciones necesarias y las propuestas superadoras.

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] "La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social (...) Mediante el poder de la práctica educativa los maestros desempeñan un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en que vivimos." (Kemmis, S. en Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación;* Laertes, Barcelona, 1990, pág. 7.

[2] Recomendamos leer sobre este punto la Introducción de Kemmis, S. al libro de Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación,* Laertes, Barcelona, 1990. Kemmis desarrolla allí una interesante reflexión sobre la cuestión de las prácticas.

[3] Los esquemas prácticos de acción (término acuñado por G. Sacristán, 1988) se caracterizan por ser intuitivos y pre-científicos y se construyen a partir de los esquemas implícitos referentes a las diferentes concepciones de la enseñanza, del alumno, de la vida institucional. Se adquieren en el curso del pasaje por las instituciones educativas frecuentadas en el curso de la historia personal y profesional. Bourdieu y Passeron utilizan la noción de principios pedagógicos en estado práctico, para significar la manera en que cada actor reprocesa los principios adquiridos "inconscientemente" en su paso por los establecimientos educativos, que internalizados "moldean" sus prácticas. (Ver al respecto Frigerio, G. y Poggi, M. *La institución..* Chevallard, Y. y op. cit., pág. 89.

[4] Sobre este tema ver: Chevallard, J. y Johsua, M. A. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné,* Paris, La Pensée Sauvage, 1991, Poggi, M. Notas sobre teoría curricular y transposición didáctica. Doc. del C.P.E. de Río Negro, Nº 7, 1989. Frigerio, G. *Currículum presente, ciencia ausente,* op. cit.

[5] Michel de Certeau sostiene que no hay acto pedagógico sin direccionalidad e intencionalidad. Siempre se trata de llevar al otro allí donde ya se lo precede. Las maneras de llevarlo pueden tener numerosos matices y existen aún en aquellas posturas en las que se propone la no-direccionalidad.

[6] ¿Qué quiere decir calidad? Si bien sobre la necesidad de "mejorar la calidad" hay consenso, existen diversas posiciones en el momento de operacionalizar el concepto. En consecuencia, se expresará en distintas dimensiones y parámetros según la concepción de la que se parta. Entenderemos aquí calidad como la integración de:

a) la calidad de la organización institucional, es decir, del contexto necesario al desarrollo del proceso educativo,

b) la calidad de los recursos humanos, entendiendo por tales a los equipos docentes,

c) la calidad de los recursos financieros y económicos, para que puedan cubrir los gastos de mantenimiento, expansión y mejora del sistema,

d) la calidad de la conducción educativa, es decir cuadros formados en materia de gestión institucional y curricular,

e) la calidad de la propuesta editorial y de los recursos didácticos,

f) la calidad del proceso educativo, es decir del encuentro que, entre alumnos y conocimiento, propicia y construye el docente. En este encuentro la propuesta curricular y el contrato pedagógico-didáctico que se establezca, en cada aula, taller, laboratorio, entre docentes y alumnos, serán estructurantes.

g) la calidad de los resultados (logros) es decir de los aprendizajes, pero también, en el sentido de los requerimientos de las lógicas que se entrelazan en el terreno educativo: la lógica cívica (que demanda la formación de ciudadanos para la construcción de sociedades democráticas), la lógica económica (que demanda la formación para el mercado de trabajo), la lógica doméstica (que demanda que cada generación pueda beneficiarse de una redistribución de lugares sociales) y la lógica científica. El lector podrá profundizar estos temas leyendo el capitulo 1 de la otra "cara/ceca" del libro.

[7] El lector puede ampliar este tema en Frigerio, G. y otros: *Currículum presente ciencia ausente,* en particular en el capítulo 1, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, 1992.

[8] Al respecto el lector puede remitirse al capítulo 1 de la otra cara.

[9] Atención; que esto no significa una aplicación mecánica, al contrario: los docentes ejercerán una actividad de moldeado y modelado de esta propuesta, dándole así un perfil específico.

[10] Ver al respecto Filloux, Jeannine: *Du contrat pédagogique,* París, Dunod, 1974. Brousseau, G. señala que el contrato didáctico "es lo que determina, explícitamente, pero también implícitamente aquello que cada partenaire tendrá a su cargo gestionar (gerenciar) "Les objets de la didactique des mathématiques" en *Actes de la 2º école d'été de didactique des mathématiques,* Orleans, 1982; pág. 50. El tema ha sido trabajado en Frigerio, G. y Poggi, M. *La supervisión. Instituciones y actores,* op. cit., pág. 166.

[11] Al respecto el lector encontrará mayor información en el capítulo que aborda la dimensión comunitaria.

[12] Trabajar desde la conducción estos aspectos conlleva proponer un estilo, una matriz de aprendizaje organizacional, para los otros actores del establecimiento.

[13] Retomamos lo que definimos en el trabajo ya citado sobre supervisión, pág. 166: "Todo contrato debería incluir: Los aspectos normativos, es decir las reglas formales que regulan el intercambio y estructuran las zonas de normalidad y desviación. El encuadre teórico de los actores involucrados. Los objetivos, es decir los propósitos en función de los cuales se formula el contrato. La metodología para lograr los objetivos propuestos. Los principios de funcionamiento, es decir las normas de conducta que regirán el trabajo en común."

[14] Al respecto remitimos al capítulo 2 de la ceca de este libro.

[15] Acerca de este triángulo docente-alumno-conocimiento, el lector encontrará mayor justificación en el capitulo 2 de la ceca del libro.

[16] Las prácticas de la observación y el trabajo sobre las prácticas debería ser habitual entre pares, no sólo entre equipos de conducción y docentes.

[17] Al respecto, un reciente texto de Lapassade, G.: *L'ethno-sociologie,* Francia, Meridiens Klincksieck, 1991, recupera la historia de la etno-sociología y la etno-metodología aplicada a los establecimientos educativos.

[18] En estos cuadros se retoman y reformulan algunas de las categorías presentadas en el documento *El análisis de las instituciones educativas: una lectura de la cotidianeidad escolar,* Serie Materiales de formación Nº 4 (Poggi, M. y Frigerio, G.: FLACSO/Feb. 1991). S. Finocchio y E. Liendro elaboraron algunas de las mismas. Las categorías que se enumeran no suponen relaciones de exclusión entre sí; por el contrario, ellas deben ser entrecruzadas y relacionadas de modo de enriquecer la lectura de las prácticas docentes.

[19] Se trata de una re-elaboración de una guía producida por Poggi, M. y Fumagalli, L. para el Seminario de Formación de Vice-Directores que se llevó a cabo en la provincia de Río Negro (1991).

[20] Es posible que usted se pregunte cómo va a observar aquellas áreas en las que no tiene formación específica. ¿Será necesario saber de todas las disciplinas para observar prácticas? Si esto fuera así, sería imposible para cualquier docente. En realidad, según los criterios que exponemos, se pueden observar clases y talleres de disciplinas que no son las de nuestra formación de base. Será fácil, por ejemplo, si usted no conoce el tema, darse cuenta y registrar si los conceptos están explicados, si las definiciones alcanzan para su integración temática y conceptual o si los conceptos están solo mencionados. Podrá trabajar luego con los coordinadores de área, por ejemplo, lo acertado de las definiciones, su vigencia científica y otros elementos propios de las disciplinas.

[21] La preocupación de este grupo de actores se dirigirá a garantizar la eficacia de lo que el Estado financia, la calidad del servicio, su funcionamiento democrático, sus principios de

equidad. En el lugar de nexo entre el Estado y los actores debe operacionalizar las políticas *públicas*: conducir.

[22] Por otra parte, es necesario tener presente que la comunidad estará interesada en evaluar aquello que se financia con sus aportes.

[23] Es necesario tomar numerosas precauciones para no alterar el objetivo de construir un saber para mejorar. La evaluación interna requiere generalmente un proceso previo y complejo para el que se necesita asistencia técnica.

[24] Definir los procedimientos de evaluación para los alumnos requerirá en primer lugar un trabajo minucioso de cada docente, y luego del equipo de la institución, de relevamiento de sus prácticas evaluativas más usuales y sus criterios. Es decir sería necesario que cada uno de los docentes explicitaran qué les importa evaluar (adquisición de nociones y conceptos, utilización de los mismos, aproximación interdisciplinaria a problemas) y cómo se proponen hacerlo. Esta actividad de explicitación permitiría el conocimiento de los criterios actualmente en uso, a partir de los cuales deberían elaborarse pautas comunes y, si fuese necesario, revisar y/o ampliar los criterios.

Cabe señalar que diseñado un conjunto de pautas comunes, con la definición de los niveles de exigencia y logros propios a cada curso, año, nivel, cada docente debería determinar el modo en el que efectúa sus evaluaciones en el interior de los parámetros establecidos.

[25] En función de sus características la denominaremos formativa (de los procesos, efectuada durante el desarrollo de las instancias de formación); sumativa (aquélla que se dirige a un producto como cierre del proceso); o asociada (integra las anteriores). Cualquiera de ellas es diagnóstica en un sentido amplio, por cuanto provee insumos o información para diseñar acciones futuras.

Respecto al producto, éste podrá ser escrito y/u oral; individual y/o grupal.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje se significa en cada sujeto de modo particular; por ello, como criterio general la confección y presentación de productos individuales escritos y orales no deberá obviarse. Esto no impide completar la evaluación con instancias grupales, ni incluir la dimensión de trabajo grupal como una categoría complementaria.

En lo que concierne al mecanismo se suele hacer referencia a metodologías de auto-evaluación (en las que cada sujeto considera su producción o participación con la ayuda de instrumentos especialmente elaborados a ese fin), y de hetero-evaluación (a cargo del docente, pero que también requieren instrumentos específicos), o a modalidades combinadas.

Según el sistema de calificación encontramos modalidades cuantitativas o conceptuales. En ambos casos se requiere la organización de instancias de comunicación y devolución de las pertinentes observaciones.

Independientemente de las opciones que se elijan para el diseño de un sistema de evaluación, deben explicitarse las categorías que serán consideradas y sus posiciones.

La dimensión comunitaria

G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI

1. Cuestiones generales

La palabra *comunidad* aparece con mucha frecuencia en los discursos que se refieren a lo educativo. Se apela a lo comunitario como modo de convocar a la población en general, o a los actores de la tarea educativa, para desarrollar comportamientos y actitudes de mayor compromiso con los problemas de la educación. En general, la apelación a lo comunitario está acompañada de una convocatoria a la participación en los ámbitos escolares.

¿Qué se entiende por comunidad?

> **"Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad". (Neto, A. F. y García, S.; 1987, pág. 9).**

En las teorías la idea de comunidad y la de organización, en numerosas ocasiones convergieron y en otras adoptaron significaciones divergentes. Las cuestiones relativas al poder y al control social[1] se atribuían a la organización mientras que en contraste los ideales de una fraternidad, cálida y solidaria[2], se depositaban en la idea de comunidad.

Podríamos pensar, como nexo entre organización y comunidad, el intercambio entre las instituciones en tanto formas organizadas y los sujetos sociales de una comunidad. Si entendemos a ésta en un sentido amplio, como un conjunto de sujetos que comparten un espacio y una preocupación por encontrar soluciones a problemas sentidos como comunes, las distintas modalidades con las que los sujetos establezcan sus vínculos de *pertenencia*, darán matices a los lazos entre la comunidad y cada establecimiento.

Por su carácter favorecedor u obstaculizador, dos cuestiones claves se imponen al abordar la articulación entre escuela y comunidad: en primer lugar el carácter *abierto* o *cerrado*[3] de las organizaciones y de la comunidad y en segundo lugar el tratamiento del concepto de *participación*.

Veamos las cuestiones relativas al carácter *cerrado* o *abierto* de las instituciones educativas.

2. ¿Institución cerrada o abierta?

Decíamos en otro capítulo que cada institución ocupa una parcela del terreno social estableciendo un *cerco*[4] material y simbólico que la delimita. Este cerco puede poseer características bien distintas según las instituciones, las épocas y la lógica de los actores que las habitan. El mismo debe entenderse simultáneamente como un continente y como una "membrana" que regula los intercambios.

Las características del cerco simbólico que establezca cada institución educativa nos permitirán definirla como cerrada o abierta. Y justamente sobre este punto queremos reflexionar.

Ocurre a veces que las palabras van adquiriendo un sentido maniqueo. Entonces se piensa, sin matices, en "cerrada = malo", o en su opuesto, "abierta = bueno". Sin embargo, es necesario incluir los matices y, con ellos, los riesgos.

Presentamos en un cuadro[5] un primer punteo de los grandes rasgos correspondientes a cada uno de los dos tipos de instituciones y sus riesgos. Es posible incluir más elementos descriptivos y considerar más consecuencias y variables.

En función de los riesgos "graves": "muerte de la institución por encierro" o "desaparición de la institución por dilución", el proyecto institucional debe incluir el modo de regular sus intercambios, de asegurar que los mismos la enriquezcan y de garantizar el cumplimiento de su especificidad, a partir de transformaciones, adaptaciones y ajustes. Si la escuela, para preservarse de las adaptaciones y transformaciones, se convierte en una especie de fortaleza amurallada, insensible al medio, quedará expuesta a la soledad, al desprestigio, e irá vaciándose aun cuando siga asistiendo la población a sus edificios materiales.

En el otro extremo, una institución excesivamente permeable, está expuesta a perder su especificidad ya diluidas sus características confundirse con otras instituciones, en cuyo caso su existencia perdería significación social. Entonces la institución también quedará vacía, aun cuando los edificios escolares sigan recibiendo cotidianamente a chicos y grandes.

No se trata de desoír todas las demandas que recaen en la escuela; se trata de entender a la sociedad como un sistema complejo, de múltiples instituciones, y distribuir entre todas ellas, la responsabilidad de la solidaridad, atendiendo a su especificidad. El modo en que se distribuyan las responsabilidades en las distintas instituciones que conforman una sociedad se resuelve en la interacción entre las políticas públicas y las prácticas sociales.

Institu-ciones	*Características de la institución*	*Rasgos de la conducción, hacia el entorno*	*Riesgos o consecuencias*
C E R R A D A	la institución está replegada sobre sí misma; la relación con el medio, si la hay, es un subproducto; es poco o nada sensible a las demandas y expectativas del medio; la institución pretende actuar sobre el medio sin ser influida por él.	inaccesibilidad y exclusión; la distancia con el medio es el rasgo distintivo; mantiene sólo circuitos de circulación internos sin feed-back con el entorno; desconoce a los usuarios; su vínculo con ellos no contempla la noción de pertenencia, ni la participación.	- inadaptación; - disfunción; - pérdida de prestigio; - autonomización exagerada de lo social; - desconocimiento de los contratos fundacionales; - redefinición de contratos obstaculizada; EN CASOS EXTREMOS LA INSTITUCIÓN MUERE POR ENCIERRO
A B I E R T A	la institución regula su acción en una negociación permanente en la que redefine y explicita los términos de intercambio; la relación con el medio es uno de los aspectos que se incluyen en el proyecto institucional; canaliza las demandas compatibilizándolas con sus actividades sustantivas; asegura el establecimiento de intercambios permanentes y recíprocos.	asocia al medio a su funcionamiento mediante la puesta en marcha de mecanismos de participación; siempre discrimina el sentido, objeto y carácter de la participación; su preocupación articula: participación, actividades sustantivas y calidad;	- adaptación; - renovación; - integración; - aprovechamiento de recursos; - reconocimiento de los contratos fundacionales; - redefinición de los términos del contrato fundacional; EN CASOS EXTREMOS LA INSTITUCIÓN DESAPARECE POR DILUCIÓN.

¿Cómo se representan los actores los vínculos entre escuela y comunidad?[6] Incluimos aquí algunas reflexiones que nos suscitaron sus comentarios:

"...aparece en las compilaciones y compatibilizaciones (de las opiniones de los docentes consultados), un reconocimiento a la influencia del entorno social. Podríamos decir que existe una sensibilización importante sobre esta realidad y que los modos de influencia que ustedes señalan podrían organizarse en distintas categorías, algunas alternativas, ninguna excluyente ni definitiva.

Se desprende de lo leído que, según la direccionalidad de la incidencia, la misma podría ser:

* unidireccional (el entorno tiene influencia sobre la escuela, podría hasta determinarla, o bien, la figura opuesta, la escuela tendría una enorme influencia y capacidad de transformación del entorno).

* bidireccional o mutua (entorno y escuela se influyen mutuamente).

Según lo expresado por ustedes en los grados de la incidencia podrían distinguirse los siguientes matices:

* *ausencia de incidencia* (esto ocurre cuando la escuela está *cerrada* al medio y/o éste es indiferente a la primera);

* incidencia *mínima* (la escuela y el entorno se reconocen como parte de la vida social pero no establecen vínculos de intercambio ni proyectos comunes);

* incidencia *adecuada*. Entendiendo por tal la articulación respetuosa de las exigencias, demandas y expectativas sin perder de vista la escuela su especificidad institucional. Escuela y entorno cuentan con espacios de intercambio y participación según roles diferenciados que, atentos a la especificidad, se toman en cuenta en la construcción conjunta de futuros deseables. Tanto desde la escuela: integrando en lo intrainstitucional las demandas, adaptándose sin perder de vista su función esencial; como desde la comunidad incluyendo en la planificación interinstitucional las necesidades y proyectos del establecimiento escolar;

* incidencia *sobredeterminante*. Hacemos referencia aquí a aquellos casos en los que el entorno actuará con una fuerte tendencia a determinar todos y cada uno de los aspectos de la vida escolar, desconociendo su especificidad, la profesionalidad de los docentes y las cuestiones propias al terreno de lo pedagógico-didáctico. No quisiéramos que se nos mal interprete, consideramos que la comunidad tiene el

deber y *derecho* de participar e intervenir en el terreno educativo ya que se trata finalmente de la construcción del futuro de sus nuevas generaciones, o de dar nuevas posibilidades de destino a las generaciones mayores que no pudieron gozar del derecho a la educación. Sin embargo, este deber y este derecho deben reconocer la necesidad de actores específicos (los docentes, los equipos técnicos, los especialistas en distintas áreas del conocimiento, del campo de la pedagogía, de la didáctica o de la organización escolar, de la secuencia curricular, para nombrar sólo algunos), que cuentan con los saberes, la experiencia y la profesionalidad necesaria al buen desarrollo de la tarea educativa.

Si tomáramos como eje, el estilo de incidencia entre entorno y escuela, podríamos agrupar lo descripto por ustedes en dos categorías:

* incidencia *positiva*: cuando el entorno facilita y colabora en el logro de los objetivos institucionales y en la consolidación de la calidad de la enseñanza;

* incidencia *negativa* cuando el entorno limita o impide el desarrollo de proyectos.

Cabe aclarar que sería necesario incluir aquellas categorías que sistematicen la incidencia de la escuela en el entorno. Éstas podrían considerar: aquellos casos en los que la escuela facilita la concreción de las potencialidades de una sociedad o bien, los casos contrarios, es decir, aquellos en los que la escuela se autonomiza de lo social y de los saberes, entendidos éstos como una producción social."(Frigerio, G. 1989; pág. 3 y 4).

Para poder organizar un vínculo de intercambio, evitar la alienación de la educación, y simultáneamente preservar su especificidad, es necesario hacer referencias al exceso de demandas que pesa sobre la institución escolar, en particular las demandas de asistencialismo.

Estas demandas llegan a la escuela porque el sistema educativo ofrece hoy, quizás como ninguna otra institución, una red capaz de llegar a toda la población, no sólo a los niños y jóvenes sino también a todo su grupo familiar. En consecuencia es considerada por el Estado como un canal de acceso privilegiado para llegar a amplios sectores de la población, para acceder al cuerpo social.[7]

Éste es un tema doloroso y delicado.

Doloroso, porque las demandas hacia la escuela se multiplican como

producto de la crisis económica y de la disminución del gasto social que ha transformado a las sociedades. Son cada vez más quienes están por debajo de la línea de pobreza, no reciben la alimentación necesaria y no tienen acceso a los servicios esenciales. Por ello se le demanda a la escuela que cubra algunas de esas necesidades.

Doloroso, porque todos sabemos que el asistencialismo escolar aumenta en relación inversa al nivel socio-económico de la población que atiende la escuela. La extensión y la profundización de la marginalidad social y sus secuelas de enfermedades, violencia y delitos, obligan a multiplicar las acciones de prevención y asistencia.

Doloroso y delicado, porque es imposible negarse a la solidaridad social y porque con los recursos escasos con los que cuenta hoy la escuela ocurre, a veces, que el espacio, el tiempo y la energía institucional que se ocupan en el desarrollo de tareas asistenciales crecen en función del aumento de demandas y en detrimento del tiempo, espacio y energía ocupados en actividades específicas.

Esto ocurre a pesar de la escuela.

Es sabido que los chicos mal alimentados e integrantes de poblaciones de alto riesgo, se encuentran desfavorecidos en relación a aquéllos que ocupan una mejor posición en la escala social. Los establecimientos educativos que los atienden tratan, en general, de concentrar sus esfuerzos en la asistencia material y afectiva de los alumnos.

Doloroso porque la consecuencia inmediata es que los sectores económica y culturalmente más carenciados reciben servicios que les permiten calmar parcialmente sus necesidades inmediatas, pero pocos instrumentos, en cuanto a saberes, para intentar, en lo mediato, modificar su situación de carenciado.

Los sectores populares tienen una alta valorización de la escuela y depositan en la apropiación de los saberes que ella distribuye una fuerte expectativa de mejoramiento de la situación futura de sus hijos[8]. Demandan para ellos conocimientos que les permitan acceder a mejores puestos de trabajo e inserción social.

La urgencia del reclamo por la satisfacción de las necesidades inmediatas, suele desdibujar la demanda por los conocimientos. Corresponde a la institución reorganizar el conjunto de pedidos y ordenarlos sin desatender a lo específico del contrato entre la escuela y la sociedad.

Además de doloroso, decíamos, es delicado, ya que los condicionantes estructurales no podrán ser modificados desde la escuela. Pero si comprendemos que las tareas asistenciales no deben reemplazar a las pedagógicas, podemos reclamar en los ámbitos y por los canales pertinentes, para que la tarea asistencial no esté a cargo casi exclusivo de las instituciones educativas. Tomar esta decisión de distribuir la asistencia en distintas

redes institucionales es una responsabilidad de quienes definen las políticas públicas y la ampliación o el recorte del gasto social. Quizás la distribución de tareas y la delegación de funciones asistenciales en otras organizaciones de la comunidad podría modificar la situación de sobrecarga a la que se somete a la escuela.

Pero la escuela no sólo recibe demandas del medio social, sino que también puede dirigirse a él para obtener apoyos y servicios. En el medio existen una innumerable cantidad de instituciones con las que es posible concertarse para trabajar mancomunadamente y potenciar los recursos institucionales. Cuando hablamos de recursos no nos referimos sólo a los económicos y materiales, sino básicamente a aquéllos que pueden aportar al mejoramiento de la actividad específica de la escuela.

Es bastante frecuente recurrir a las organizaciones vecinales para pedirles contribuciones para la compra de tal o cual material, o el arreglo de parte del edificio escolar. Es menos habitual el establecimiento de acuerdos con otras instituciones que pueden ofrecer una serie de insumos interesantes para mejorar concretamente el servicio educativo. Por ejemplo, hacer contactos con la comisión de apoyo a la biblioteca del barrio para hacer un relevamiento de la bibliografía con que ella cuenta, una identificación de aquellos libros que pueden ser de utilidad para los alumnos, y la organización de horarios de visita y consulta con una atención especial de los bibliotecarios. Se podrían también realizar acuerdos con institutos de formación docente o universidades, para que éstos proporcionen un servicio de asesoramiento y capacitación a los docentes. Hacer arreglos con organismos dedicados a la producción y difusión de bienes y servicios culturales, para la organización de eventos en común, por ejemplo un ciclo de cine histórico, etc.

Seguramente usted dispone de otros ejemplos y otras alternativas, lo importante es que, a través de la construcción de una red de contactos y articulaciones con otras instituciones, se pueden multiplicar los recursos institucionales.

Se escucha con cierta frecuencia que la escuela debe devolver a la comunidad lo que ésta invierte en su sostenimiento. Muchas veces esto se interpreta como un reclamo de prestación directa de más servicios. Más allá de que esto pueda hacerse y aporte a las buenas relaciones entre escuela y comunidad, recordemos que el compromiso social de la institución educativa se efectiviza en la calidad del servicio que presta. Procurar una mejor educación para los niños y jóvenes que les han sido confiados, es el núcleo de la responsabilidad de la escuela.

Seguramente usted ya ha pensado que es posible:

- disponer de una lista de las instituciones más cercanas a la escuela, clasificándolas de acuerdo a su función primordial (educativas, culturales, asistenciales, recreativas, religiosas, políticas, de investigación, etc.);

- detectar actividades que puedan ser realizadas conjuntamente, intercambio posible de recursos, o servicios que estas instituciones podrían prestarle a la escuela;

- organizar un nuevo listado, esta vez jerarquizando en función del criterio anterior y de las prioridades de la escuela.

- elaborar un plan con más detalles para cada una de las dos primeras instituciones que están en la lista;

- confiar a un miembro de su equipo o darse usted un tiempo para una serie de encuentros y entrevistas, de acuerdo a las prioridades de la escuela y las posibilidades de concreción que usted le asigne, para presentar su propuesta.

3. La participación

Entendemos por participación al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público.

La participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia. De aquí que, en un momento de crisis, se haga una fuerte apelación a ella y se le deposite toda la expectativa de superación y cambio de las instituciones educativas.

Más allá de los optimismos extremos y de la simplificación del análisis de la realidad que supone este razonamiento, existe un generalizado acuerdo en otorgarle a la participación un papel importante en la organización de las instituciones y en sus posibilidades de concretar objetivos. El valor de la participación se asienta en tres cuestiones fundamentales[9].

En primer lugar, se apoya en una concepción de la sociedad como una construcción de hombres libres, con derecho a intervenir en los procesos en los cuales se toman las decisiones que de un modo u otro afectan su vida. En este sentido la participación será el mecanismo a través del cual los

actores de la escuela intervienen en la definición de las normas que regulan su propio comportamiento y que establecen el conjunto de derechos y obligaciones a los que están sujetos.

En segundo lugar, destaca la necesidad de contar con el compromiso de los actores para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional. En este caso el valor de la participación estaría dado por su capacidad de constituirse en un mecanismo a través del cual es posible suscitar colaboración en las tareas institucionales y construir un orden que tenga mayores posibilidades de efectivizarse.

En tercer lugar, resalta la necesaria contribución a la construcción de un régimen democrático.

Ahora bien, una vez rescatado el valor social e institucional de las actividades participativas, nos parece útil ahondar en las formas, grados y niveles que éstas pueden tener y las materias que se constituyen en objeto de la participación.

3. 1. Niveles y formas de la participación

Hay distintas definiciones de las formas de participación. Consideraremos aquí dos de ellas. La primera se denomina *indirecta* y se concreta en la elección de los *representantes*, es decir de las personas en quienes se delega, por un cierto período, la tarea de considerar alternativas y decisiones vinculantes para toda la sociedad. La segunda es la *activa o directa* y supone la intervención del individuo en la gestión de la cosa pública. Tiene distintos alcances o niveles.

Se pueden distinguir cinco niveles de participación activa o directa: informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo y evaluativo.

El nivel informativo no implica ninguna acción ni influencia del individuo. Éste se limita a estar informado, o sea conocer, y capacitado para hablar de los acontecimientos que se suceden en la escena de lo público.

En el nivel consultivo se requiere a los individuos o grupos su opinión respecto de la conveniencia o no de tomar cierta medida. En general, la consulta no tiene valor vinculante. Influye y condiciona las decisiones, pero no las determina. Es frecuente que un directivo antes de tomar una decisión que afecta a toda la institución, realice una ronda de consultas entre los diferentes actores, con la finalidad de recabar ideas y sugerencias, medir por adelantado el impacto que podrán tener las futuras medidas y construir algún consenso alrededor de las mismas.

En el nivel decisorio, los individuos participan como miembros plenos en los procesos de toma de decisiones. En las instituciones organizadas tradicionalmente, sólo el cuerpo directivo tiene acceso a este nivel de

participación. En la actualidad, como consecuencia de la valorización de lo participativo, se han ampliado los espacios compartidos de toma de decisiones.

En el nivel ejecutivo, los individuos operan sobre la realidad mediante la concreción o ejecución de las decisiones previamente tomadas. Los niveles de ejecución y decisión, en una institución, pueden estar en manos del mismo organismo y por lo tanto de los mismos individuos, o estar distribuidos en diferentes órganos o individuos[10].

El nivel evaluativo implica participar a partir de evaluar y verificar lo realizado por otro.

En cuestiones de participación es necesario, además, determinar la materia de que es objeto la participación. En educación, se pueden distinguir grandes áreas de intervención participativa que conciernen e involucran a distintos actores intra e interinstitucionales:

a) la pedagógico-didáctica,
b) la organizacional,
b) la administrativa,
c) la financiera.

En el interior de las instituciones escolares, pueden distinguirse particulares combinaciones entre actores, niveles de participación y materia de las mismas. En la escuela hay cuerpos que pueden ser consultivos para lo pedagógico y pueden tomar decisiones en cuestiones relacionadas con la convivencia, aspecto que atraviesa las distintas dimensiones de la institución. Para evitar conflictos desgastantes es importante que *la conducción tenga presente que es fundamental explicitar niveles y materias sobre los que se convoca.*

Las actividades participativas que se desarrollan en las instituciones escolares y que reúnen a los diferentes actores de la comunidad, reconocen algunos límites en su accionar que es necesario tener en cuenta.

3. 2. Obstáculos y límites a la participación

Los limites más evidentes a la participación los proporcionan los propios actores y su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la institución y la propia institución. La capacidad y el interés en participar están fuertemente condicionados por cuatro tipos de cuestiones, condiciones históricas, condiciones socioculturales, la dinámica institucional y la especificidad de la institución escuela.

La historia nacional e institucional y la escasa tradición democrática de nuestro país, no ha permitido arraigar en las instituciones los valores participativos.

Por otra parte, ciertos condicionantes socio-culturales restringen la participación de algunos individuos: entre ellos podemos destacar el nivel de instrucción, la cercanía del ámbito escolar, la valorización social de la actividad participativa y el grado de interés que despierte la materia convocante.

La dinámica institucional y la complejidad de algunos de los procesos que en ella se desarrollan, obligan a quienes la conducen, a realizar una serie de intervenciones y a tomar decisiones sin poder disponer siempre del tiempo que requieren algunos de los niveles de participación que antes enunciamos. Los acontecimientos que se suceden en una institución escolar exigen a quienes las dirigen tomar rápidas decisiones sobre las más variadas materias. Si sobre todas ellas se consultara, se llevaría a la escuela a un permanente estado deliberativo y provocaría inmovilismo por la imposibilidad de los cuerpos directivos para procesar las demandas y darles respuesta. Por ello es importante el trabajo a mediano y largo plazo, con mecanismos de concertación que vayan constituyendo, y ofreciendo un marco de referencia para la toma de decisiones.

Por último, la especificidad de la institución requiere que algunos de los temas que deben ser atendidos sean abordados por aquéllos que poseen un conocimiento experto. Esto circunscribe, para ciertas cuestiones, la amplitud de la convocatoria.

De los obstáculos y límites señalados se desprende un *riesgo* a considerar cuando se solicita alguna forma de participación: generar mayores diferencias en las instituciones educativas. En otras palabras, podemos estar promoviendo circuitos diferenciados entre las escuelas.

Generalmente se considera que la participación es deseada y buscada por los actores sociales. Muchas veces esto es efectivamente así. En otros casos, la participación que creemos deseada es, en realidad, temida y evitada. Es entonces cuando debemos generar estrategias para promocionarla.

Cuando se decide promocionar la participación es necesario tomar en cuenta numerosos criterios[11], entre ellos el principio que sostiene que la indiscriminación confunde y frustra, coartando las iniciativas de participación.

¿Cómo favorecer y facilitar la participación?

3. 3. Organizar la participación

La creación de ámbitos participativos en el seno de las instituciones debe realizarse sobre la base de una clara asignación de niveles de participación y materias de intervención.

En consecuencia, cuando promovemos la participación es necesario que previamente se resuelvan puntos que hacen a la consigna de la convocatoria. Habrá que establecer y clarificar aspectos tales como[12]:

- los ámbitos de intervención;
- la composición del grupo, equipo u órgano colectivo: ¿quiénes lo integran?;
- las distintas categorías de los miembros, (miembros plenos con voz y voto, o sólo con voz, o sólo presenciales), y el criterio con el que se definen;
- las formas de elección de los participantes, en el caso de los órganos consultivos o colegiados;
- la proporcionalidad de la representación (en el caso de que se haya convocado a diferentes actores y sectores institucionales);
- la duración de los representantes en los cargos;
- la frecuencia y periodicidad de las reuniones;
- los productos que se esperan (los grupos u órganos se constituyen alrededor de tareas, responsabilidades, acciones, problemas);
- los plazos que se otorgan para ejecutar los productos;
- los mecanismos para la toma de decisiones, (mayoría absoluta o simple de los miembros, o de los presentes);
- las atribuciones de los diferentes integrantes, etc.

La precisión en la definición de algunos de los criterios estará directamente relacionada con el grado de autonomía que se acuerda al grupo u órgano que se constituye, respecto a la creación de la normativa que regule su funcionamiento. Este grado de autonomía dependerá a su vez de lo que se haya definido en la planificación institucional, de los objetivos y propósitos de la convocatoria, de la definición del nivel de participación que se demanda y del campo de intervención que se convenga.

Algunas de las cuestiones tratadas en este capítulo para el vínculo institución-comunidad en relación a la participación pueden retomarse y resignificarse en lo intrainstitucional. En efecto, en el interior de la escuela también se plantean las cuestiones relativas a los niveles y materias de participación.

Hay que tener presente que en lo intrainstitucional la participación no puede ni debe transformarse en un diluyente de las responsabilidad, que sobre la marcha de la institución tienen los distintos actores de acuerdo a la función que les ha sido asignada.

El desarrollo de procesos participativos dentro de la institución escolar debe considerarse un medio para el logro de climas institucionales más adecuados para el cumplimiento de las funciones específicas de la institución.

Elija, en su proyecto institucional para este año, un objetivo deseable para el que se requiere la participación de distintos actores (intra e interinstitucionales); redacte la consigna del la convocatoria tomando en consideración aquellos aspectos del apartado que acaba de leer que le resulten significativos y complételos con los que sean necesarios para establecer clara y explícitamente la convocatoria. Redacte la consigna.

4. Vivencias y convivencias

Las cuestiones relativas a la convivencia en los establecimientos educativos atraviesan toda la vida institucional, el conjunto de sus dimensiones y conciernen a la totalidad de sus actores[13].

Hablar de reglas y convivencia remite a las cuestiones de la disciplina[14], a lo permitido y lo prohibido así como a las sanciones y castigos que corresponden a la transgresión de la regla.

A su vez, generalmente se asocia disciplina a alumnos, "olvidando" que ella concierne a todos los actores[15].

Antes de continuar: *¿cómo definimos las normas de convivencia?*

Las normas de convivencia no son otra cosa que el necesario conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre diferentes actores que comparten una actividad.

Estas reglas deben ser conocidas y admitidas por los miembros de los grupos que se constituyen en el establecimiento escolar y por la totalidad de sus actores.

Las reglas de convivencia escolar se justifican y legitiman, en la medida en que son necesarias para la realización de las actividades sustantivas. No tiene ningún sentido para los actores sujetarse a un conjunto de normas, si no es para obtener algo a cambio. En el caso de las escuelas, ese algo es, tanto para alumnos como docentes, la participación en la transmisión y apropiación del saber que ha acumulado la sociedad.

¿Hacen falta reglas?

Cualquier grupo humano que pretenda realizar una acción compar-

tida, necesita establecer reglas[16] que regulen los comportamientos de cada uno de los actores para que éstos confluyan en la realización de la tarea común[17]. En este sentido, las normas tienen como fin la construcción de un clima que permita el desarrollo de una actividad específica, es decir abren el espacio para que las tareas sustantivas puedan realizarse.

Cuando la escuela establece horarios a los que deben ajustarse docentes y alumnos y exige su cumplimiento, está creando las condiciones de hábito necesarias para el abordaje de una tarea sistemática. La aceptación de la norma que presupone el respeto de la rutina horaria escolar se justifica y sostiene en la tarea que se realiza en ese intervalo de permanencia en el establecimiento.

La aceptación de las convenciones escolares y de las normas que la gobiernan, son las que inician a los adolescentes en la aceptación de estos mismos mecanismos en la sociedad global.

Cuando en un establecimiento ocurren hechos generalizados y recurrentes de "indisciplina" deberíamos preguntarnos sobre las normas y reglas, su sentido y significación para los actores y sobre las actividades sustantivas que se proponen.

¿Quién define las reglas?

En las instituciones escolares organizadas según un estricto criterio de jerarquía, sólo los integrantes de los más altos estratos participan en la construcción de las reglas. En aquéllas que han desarrollado mecanismos de participación, se amplía la cantidad de miembros que tienen la capacidad de intervenir en tal construcción.

"Tal vez este relato de Bernstein, E. visitando Summerhill nos ayude a reflexionar. En la entrada del edificio principal le llamó la atención una serie de tablones completamente llenos de páginas y páginas de reglas mecanografiadas, acompañadas de las correspondientes penalizaciones. Un alumno de 15 años le comenta: hay más reglas en una escuela libre que en cualquier otra, aunque todas las hacemos para nosotros mismos." (Convivencia, Espacios institucionales Nº 3, C.P.E., Río Negro, 1990, pág. 3).

¿Cómo se construyen las reglas?

En algunos casos, las leyes definen en su texto las modalidades a las que se debe recurrir para establecer las reglas de convivencia, prescribiendo la creación, en cada establecimiento, de Consejos u otros cuerpos

colegiados, y determinando su composición. En otro tipo de legislación esto no está explicitado. En ambas circunstancias está comprometida la acción de los equipos de dirección, quienes deben, en el primer caso, crear el contexto necesario para la puesta en marcha de lo indicado por la ley, garantizando la participación del mayor número de actores. En el segundo, están confrontados a la toma de decisiones acerca de cómo crear condiciones para resolver las cuestiones relativas a la convivencia.

Por otra parte, los equipos de conducción tienen la responsabilidad de compatibilizar los estilos con que cada docente, con cada grupo, define las maneras de resolver estos aspectos, con el proyecto y la política de la institución.

En todos los casos los directivos tienen una responsabilidad más: la de no generar injusticias y la de no avalar la impunidad.

¿Injusticias e impunidad?

En la institución se articulan dos dimensiones que determinan su manera de regulación de comportamientos:

a. El orden normativo, que identifica, clasifica y valora los comportamientos individuales en relación a los valores y objetivos de la institución. El orden normativo indica, prohíbe o permite comportamientos con el fin de regular los diferentes aspectos de la vida institucional. (los aspectos organizacionales, relacionales, etc.).

b. Los mecanismos disciplinarios que constituyen las estrategias institucionales que garantizan el acatamiento y ajuste de los comportamientos a las normas. Los mecanismos disciplinarios son el conjunto de castigos y recompensas con que la institución intenta promover comportamientos de cumplimiento de las normas.

El equipo de dirección deberá prestar particular atención a dos riesgos:

1. La *injusticia*: Los comportamientos que se hallan institucionalmente permitidos o prescriptos y que en la acción son sancionados, configuran una *injusticia*. Un posible ejemplo serían aquellas conductas que los alumnos comúnmente realizan porque están permitidas, pero que en una situación específica reciben sanción.

2. La *impunidad:* Se habla de impunidad cuando los comportamientos institucionalmente prohibidos son aceptados en las prácticas cotidianas sin sanción. El comportamiento prohibido puede quedar impune porque permanece oculto, o porque los responsables de la aplicación de la norma no proceden a establecer la sanción. Otra posibilidad es que el castigo no se cumpla ya sea porque se logró el perdón, ya sea porque existen formas eficaces de evadir el castigo o porque el castigo aplicado es irrelevante para el infractor y también para el resto del grupo. La

impunidad conlleva un alto grado de disolución de lo normativo porque significa negar en el nivel de las acciones todos los acuerdos establecidos entre la institución y los individuos.

Un ejemplo particular

Para reflexionar sobre estas cuestiones sintetizamos las grandes líneas de una experiencia llevada a cabo por un docente[18], que adhiere a la corriente de pedagogía institucional (Oury, F; Vásquez A.; 1967 y 1971).

El profesor comienza su relato así:

"Como Oury, pensamos que para dar algo hay que poseerlo. Si quiero pasarlo, es necesario que, en mi clase, yo lo tenga, el Poder...Primera hipótesis: tener el poder para darlo. Entonces el primer día el profesor expone, decide, dicta, evalúa. Sin embargo, rápidamente, introduce, impone, actividades que pueden aportar un cambio real de las relaciones. En particular decreta una reunión semanal de concertación del grupo (el Consejo) que dirige personalmente (al comienzo) ...La animación de las reuniones se aprende, no se improvisa, es necesario manejar las técnicas y eso lleva tiempo. La mejor manera de fracasar es no dirigir." (E. Debarbieux; CEE; ESF Ed.; 1990; p. 136)

A esta primera fase le suceden otras en la que los cambios en las relaciones se van construyendo. El profesor dirige el Consejo el primer mes, pone en marcha planes de trabajo, y se va construyendo un "código de palabras claves", palabras que pueden ayudar al grupo a regular sus intercambios para que todos puedan tomar y usar la palabra. Se hace sentir la necesidad de una ley. El profesor, que ejerce el poder, quiere transferirlo al grupo, que al principio no lo quiere aceptar. Paulatinamente se establecen normas para resolver los conflictos. Las primeras normas establecidas por la clase son: "no insultar, ser amable, no ser racista, no robar", se empieza así a crear el Reglamento de la Clase. Con el Reglamento, el grupo debe también resolver que va a hacer si éste no se cumple. Con largos períodos para gestar las normas éstas se van estableciendo y con ellas las sanciones. Son ahora los alumnos los que, rotativamente, presiden el Consejo. La ley establecida evoluciona y con ella la formas de resolver los conflictos. Al comienzo la ley era aplicada por

todo y por nada; se logra luego que la ley sea para todos, pero no es ya necesario hacer una ley para todo.

Por supuesto esta breve síntesis sólo permite tener una aproximación al enfoque utilizado. Sin embargo, tal vez suscite comentarios e ideas: regístrelos para trabajar con otros colegas.

¿Qué de lo expuesto y comentado por usted podría ser utilizado en la elaboración de un código de convivencia en su establecimiento?

4. 1. Acerca de los estilos frente a los problemas disciplinarios y de convivencia.

¿Cómo reaccionamos cuando los conflictos son vividos como peligrosos y violentos? ¿Qué hacemos? ¿Qué hacer?

Primera decisión: ¿abstenerse o intervenir?

¿Abstenerse? Ésta puede ser una actitud casi "instintiva", o bien el resultado de una especie de "cansancio" frente a las situaciones, una forma de evitar algo que nos cuesta encarar, o la consecuencia de la aplicación de principios teóricos.

La no intervención ocasional puede deberse a todo tipo de motivos. La mejor figura es aquélla en la que decidimos no intervenir porque confiamos en la capacidad del grupo de autorregularse. Otra figura posible es la del que no interviene porque se niega a ver, o se pliega con una suerte de conformismo a sufrir los avatares cotidianos. También están aquéllos que adoptan este criterio como posición sistemática para trabajar con los grupos.

Estas últimas alternativas nos suscitan interrogantes e inquietudes. Quizás porque conllevan demasiados riesgos. Entonces... ¿intervenimos?, ¿reaccionamos? E. Debarbieux[19] se interesó por registrar cómo reaccionamos, y creó un "inventario" de reacciones a partir del cual elaboramos el siguiente cuadro:

a) Reacciones "simplemente hacia afuera":

Conjunto de reacciones, generalmente sin efecto duradero, para las que es posible pensar estrategias preventivas:

- "¡A la puerta!, ¡Al patio!"

- "Si no quieres estar aquí puedes salir, si te quedas

deberás aceptar las normas."

- "¿Quieres salir y regresar dentro de un rato?"

¿Es posible pensar que en lugar de llegar a situaciones que llevan al "¡Afuera!", el afuera sea una estrategia preventiva? La clase al aire libre; la visita a la planta de producción; la investigación sobre la historia del barrio; la encuesta sobre la juventud; temas y razones para estar afuera, trabajando para adentro.

b) Hacia afuera, recurriendo a la autoridad:

Conjunto de reacciones que suponen que la solución vendrá desde el exterior. Sus efectos no siempre son previsibles ni deseables.

Se pueden evitar, con estrategias de mediación.

- "Tendrás que hablar con el director." (La frase introduce, generalmente, el arsenal clásico: sermón, castigo, eventual exclusión.)

- "Tendrán que venir tus padres." (Este pedido puede encubrir un desplazamiento de la responsabilidad: "espero que ellos te apliquen el castigo" o "espero que ellos logren lo que yo no puedo".)

c) Hacia afuera, buscando que alguien se haga cargo:

- "Tendrás que ir al gabinete." (Por supuesto, a veces, el gabinete puede mediar, orientar, derivar. Dependerá del pedido del docente y de la posición del gabinete que este recurso hacia el afuera no se transforme en un efecto indeseado.)

Todas estas reacciones pueden considerarse de relativo efecto, de impacto poco duradero y de alto riesgo. Por lo general no hacen sino postergar el problema.

Hay otros modos de incluir el "afuera", entre éstos:

- solicitar el apoyo a colegas,

- solicitar el asesoramiento y acompañamiento de los equipos de conducción y supervisión,

- pedir el apoyo de técnicos para entender lo que ocurre,

- trabajar con otros colegas para reconsiderar las estrategias pedagógico-didácticas,

- solicitar la mediación o transformarse en mediador de conflictos,

- convocar a una reunión extraordinaria del consejo de clase,

- solicitar en reunión ordinaria en la que el consejo de clase trate el problema.

Las mencionadas son algunas de las estrategias posibles.

Seguramente usted habrá registrado algunas de estas reacciones en su establecimiento, y podrá integrar otras a su repertorio.

a- Haga un listado de las más usuales. Tal vez esto pueda ser un tema para estudiar y pensar con su equipo de dirección.

b- ¿Podría ser este listado el punto de partida de un intercambio a efectuar con su equipo de docentes? Si así fuera, elija bibliografía de apoyo sobre temas relacionados, (recuerde lo que señalamos en el capítulo II, sobre lo que hay que evitar en las reuniones: es particularmente pertinente en el tratamiento de las cuestiones que estamos trabajando.) Registre su posición al respecto, analice ventajas y riesgos, luego tome la decisión.

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] En contraste con estos aspectos más limitantes también se le adjudicaba el carácter de remedio frente al desorden.

[2] Remitimos al texto de Molin, S., ya citado.

[3] En la realidad las instituciones no son ámbitos que puedan explicarse por sí mismos. Por el contrario el medio social en que se desenvuelven condiciona, restringiendo o posibilitando, su accionar cotidiano. El contexto no es algo amorfo y vago sino que se hace presente diariamente en las carencias de nuestros alumnos y docentes, en los conflictos que se filtran en la escuela, en las demandas de los padres y de la comunidad, en el apoyo que nos brindan otras instituciones y vecinos, etcétera. Pero, por sobre todo, el contexto está en permanente movimiento, produciendo cambios en las condiciones generales de desempeño institucional y en las demandas y exigencias que ella debe procesar. El carácter abierto o cerrado remite al tratamiento de estas cuestiones en el seno del establecimiento.

[4] Sobre la noción de cerco existen diversos trabajos, desde los de Maturana, quien lo utiliza en las ciencias biológicas, hasta Morin, E. quien lo trabaja para temas sociales. En el libro *Currículum presente, ciencia ausente* (op. cit.) el concepto es trabajado en términos de teoría del currículum.

[5] Este cuadro está tomado de Frigerio y Poggi: *La institución...*, op. cit.

[6] Para abordar el conjunto de representaciones que sobre los vínculos escuela-sociedad tienen algunos docentes, retomaremos aquí la sistematización y comentarios que efectuáramos en ocasión de la consulta que se efectuó en la provincia de Río Negro en el proceso participativo de construcción de las bases del diseño curricular de nivel primario (1989), sobre las influencias entre escuela y entorno.

[7] La hipótesis de que la escuela sea una de las pocas instituciones a las que el Estado recurre, hablaría de una fragilidad del tejido institucional.

[8] Así lo demuestra el discurso de esperanza de la comunidad y las investigaciones que se han realizado.

[9] Pizzorno, A.: "Introduzione allo studio della participacione politica", *Cuaderni di sociologia*; 31, XV, 1966.

[10] En el capítulo III de la ceca se abordan conflictos que pueden complementar esta cuestión.

[11] No se convocará a los padres con la misma consigna si se trata de padres de niños que están en la escuela primaria, o de adolescentes que asisten al nivel medio. Estos últimos, por ejemplo, no siempre quieren incluir a los padres en el ámbito escolar. (Al respecto se han realizado distintas investigaciones, en particular las de Sonia Cigliutti y Ana María Bertrén. Los informes de las mismas pueden leerse en la *Serie materiales de difusión del Área Educación y Sociedad* Nº 6; FLACSO, 1988.)

[12] Estos criterios no están presentados en orden jerárquico, ni son excluyentes de otros que usted quisiera agregar. Para mayor precision remitimos al artículo que sobre el tema publicáramos en la *Revista Propuesta Educativa,* Nº 2, FLACSO.

[13] No se trata de adherir a la prensa sensacionalista, que hace a veces la primera plana con acontecimientos de violencia escolar. Se trata de abordar el malestar y el sufrimiento institucional en el que pueden estar inmersos los actores.

[14] En las concepciones acerca de la disciplina en la escuela participan jugadores invisibles. Nos referimos a los límites que impone el orden social establecido. Así, por ejemplo, los sistemas autoritarios proponen asimilaciones sociales a-críticas y el desarrollo de conductas reflejas de obediencia a la autoridad. Los regímenes democráticos, por el contrario, se inclinan a favor de proporcionar a los jóvenes los instrumentos necesarios para la participación crítica y la intervención innovadora en el orden establecido. Lo específico de la escuela es que este

proceso de socialización está inmerso en otro pedagógico por medio del cual los jóvenes reciben los saberes socialmente acumulados y seleccionados de acuerdo a la definición que el cuerpo social tiene de lo que es válido, correcto y apropiado para ser incorporado por sus miembros.

[15] También los docentes están sujetos a reglas, que contemplan posibles sanciones y castigos.

[16] Para este tema puede reverse lo trabajado en el capítulo III de la ceca acerca de la relación del sujeto con la institución.

[17] Para este tema recomendamos el trabajo de Marcelo Gómez, tesis de maestría: "Regulaciones disciplinarias y orden normativo en escuelas primarias de sectores marginados; FLACSO, 1991.

[18] Este relato está presentado en Debardieux, E.: *La violence dans la classe*; ESF, Ed.; CEE, 1990.

[19] Debarbieux, E.: op. cit.

La dimensión administrativa

G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI

1. ¿De qué hablan las palabras?

Generalmente cuando pensamos en administración y escuela la primera imagen-representación que tenemos es la de un *camino obligado* para un reclamo, pedido, presentación o cualquier otro procedimiento que debe hacerse desde la escuela. El recorrido de ese camino está constituido por acciones casi mecánicas como producir notas, llenar planillas, archivar papeles, etc, etc.

Seguramente muchas veces nos habremos interrogado acerca de ¿para qué?, ¿a quién le sirven los papeles de la escuela?, ¿por qué nos exigen que nos aboquemos a la tarea de producir papeles?

Aun sin contar con las respuestas a esas interrogantes, paradójicamente, los conductores de las instituciones escolares ocupan mucho de su tiempo en la realización y control de esas actividades a las que —si bien son desvalorizadas en el discurso— parece acordárseles tal importancia que se sobredimensionan en el uso del tiempo. Además, difícilmente se delegan.

La palabra administración remite, a mucha gente, a un mundo sometido a los ritos formalistas de los procedimientos "burocráticos", o a cuestiones relativas a engorrosos cálculos presupuestarios. Tal como lo expresamos, aparece sobredimensionada y devaluada. Trabajaremos en este capítulo estrictamente los temas necesarios para su resignificación en las representaciones de los actores. Con ello esperamos contribuir a que la dimensión pierda su carácter devaluado.

Hemos mencionado la administración y luego la burocracia. ¿Son éstas "malas palabras"? ¿Acaso son sinónimos? ¿Cuáles son su sentido y significación originales?

Veamos. En latín *ministrare*, término que dio lugar a *administrar*, debe entenderse como cuidar, regir, proveer lo necesario, aplicar, suministrar[1].

Todos estos sentidos hacen que el término administrar esté estrecha e indisociablemente vinculado a *gobernar*, es decir, a conducir una pluralidad de personas. En efecto, toda conducción requiere un aparato que se encargue de procesar la información y los contenidos de las decisiones, y de transformarlos en acciones concretas como proveer o suministrar lo necesario. Es decir que toda conducción requiere una administración.

De acuerdo al tipo de gobierno de que se trate, los principios y creencias en que se sustente, el aparato administrativo tendrá distintas

características y los requisitos para formar parte de él también serán diferentes. De aquí que se pueda organizar la administración de un país o de una institución de muy diversas maneras, pero no se puede dejar de lado esta dimensión de la tarea de conducción.

A través de la tarea administrativa se procesan las demandas cotidianas. Ella construye una rutina que permite procesar los conflictos y mediar continuamente en la tensión que provoca la adaptación y asimilación de los intereses individuales y los institucionales.

Administrar es prever las acciones que hacen poible la gobernabilidad de la institución o lo que es lo mismo, lo que permite que la institución transite por los caminos que le hemos trazado.

Desde este ángulo, administrar está lejos de constituir una "mala palabra". Es cierto que muchos podrían objetarnos que lo malo no se encuentra en la reconocida necesidad de una administración sino en su estilo y procedimientos. Incluso algunos no dejarán de señalar que a veces una administración puede establecer prácticas perversas que desnaturalizan su sentido facilitador original hasta convertirla en un obstáculo.

Max Weber en los inicios de este siglo en Alemania, fundamentando su teoría en los principios de la racionalidad, entendía que la *burocracia*, como un estilo de organización y de administración, era la manera que facilitaba las acciones de conducción y gobierno.

La complejidad del mundo moderno y su exigencia de precisión, celeridad y previsibilidad de las acciones, obliga, según Weber, a un tipo de administración especial[2]. La organización burocrática es para él un modo racional de administrar un mundo caracterizado por la división del trabajo, la especialización de los saberes profesionales, la extensión de las comunicaciones y la obediencia a las normas y no a los hombres.

¡Burocracia estaba lejos de ser, en su origen, una "mala palabra"! La intencionalidad de racionalizar los procedimientos administrativos distaba mucho de tener el sentido "pesado", "molesto" que le acordamos muchas veces en la actualidad.

¿Por qué entonces el término burocracia se asocia con ritualización de los procedimientos?

Cuando hablamos de ritualización estamos haciendo referencia al proceso mediante el cual las acciones se repiten mecánicamente de acuerdo a las normas que prescriben su realización, sin considerar las actividades sustantivas que definen a la institución.

Debemos reconocer que diferentes factores condicionan esta percepción de lo *burocrático*. Tradicionalmente las tareas administrativas se pensaban como un conjunto de actividades destinadas a auxiliar a la acción de gobierno. Este carácter se entendía como la ejecución mecánica de lo que "otros" deciden. Posiblemente sea ese carácter de auxiliar y la concepción de ejecución mecánica —que diferenciaba a quienes tomaban las decisiones de quienes las ejecutaban en la organización— lo que ha contribuido al desprestigio de los procedimientos y a la creencia de que son tareas "de segunda".

Sin embargo, nada más lejos de la verdad: las tareas administrativas imponen una cotidiana toma de decisiones cuya resolución condiciona el contenido y sentido del resto de las acciones de gobierno. Erróneamente los procesos de toma de decisión suelen pensarse como ajenos y externos a la tarea de administrar. Las prácticas son maneras de tomar decisiones.

Justamente en las prácticas, los procedimientos burocráticos fueron alienándose y alienando a las instituciones. Es decir, en las prácticas los procedimientos fueron adquiriendo autonomía, independizándose y desligándose de las tareas sustantivas, hasta llegar en algunos casos a desplazarlas.

En otros términos: podría afirmarse que en numerosas ocasiones los procedimientos administrativos se transformaron en *ritos* y perdieron su sentido de instrumentos para el gobierno de las instituciones.

Diremos que las organizaciones están afectadas por los procesos de *ritualización* cuando la actividad de todos sus estratos está permeada por esta tendencia; cuando los órganos de gobierno reclaman a las instituciones informes y planillas que luego no pueden procesar y utilizar, pero que se ven obligados a exigir para hacerse presentes y exteriorizar el control.

Cuando esto ocurre, el sistema administrativo se transforma en un dispositivo de control de formalidades y evalúa a sus actores, no en términos de su trabajo ni en relación a los objetivos logrados, sino según la capacidad de adaptación y cumplimiento de las actividades rituales de mantenimiento del sistema.

El estilo burocrático es un modelo de gestión de la organización. Ahora bien, todo estilo de gestión conlleva riesgos[3] y toda propuesta de administración está expuesta a la aparición de efectos perversos.

¿Esto querrá decir que la organización formal no es deseable? ¿Podríamos intentar otro modo de organizar la institución que no estuviera basado en la división de tareas y funciones, en la asignación de responsabilidades diferenciadas y en el conocimiento experto?

Weber tenía sus razones para afirmar la inevitabilidad de la organización formal. Ninguno de nosotros puede imaginarse siquiera la posibilidad de una institución de cierto tamaño y complejidad sin reglas ni normas, donde todos hacen todo y son responsables por la totalidad de las tareas.

Sin embargo, es posible pensar en evitar una concepción que ignorando la realidad de las instituciones y la libertad de los actores, "divida" a estos en decisores y ejecutores, introduciendo un clivaje irreal.

Es posible construir una institución en donde se promueva que cada actor sea un decisor. Para ello, se deberían integrar diferentes modalidades de participación en la toma de decisiones (consultiva, asesora, ejecutiva, etc.), considerando la participación pertinente de los actores, aprovechando sus competencias.

Para todo ello es necesario imaginarse una institución que resignifica sus funciones administrativas, otorgándoles contenido y ordenándolas en favor de la consecución de objetivos y resultados.

Seguramente usted conoce cuáles son aquellos procedimientos muy "complicados" que se realizan en su establecimiento. Por ello le proponemos que:

a- se siente con su equipo de secretaría y analicen de modo detallado cada uno de dichos procedimientos;

b- discriminen cada uno de los pasos en los que se desglosan los procedimientos y piensen cuál es el objetivo de cada uno de ellos;

c- planifiquen la manera de simplificarlos.

La función clave de los administradores es facilitar la gobernabilidad del sistema. Por ello se tendrá presente que la administración puede ser una herramienta para diseñar futuros deseables y conducir la construcción de ese futuro.

Desde esta perspectiva:

Un administrador es un planificador de estrategias. Es un actor que prevé las consecuencias de las decisiones que se adoptan.

Nada más alejado de nuestra primera imagen devaluada de las actividades administrativas. Nada más necesario que la superación de su ritualización. Nos resta, entonces, ahondar en el contenido de las actividades administrativas para que ellas actualicen todas sus potencialidades.

Antes de preguntarnos cómo se expresa esto en el sistema educativo, en cada uno de los establecimientos y en nuestras propias prácticas, y justamente por la especificidad de lo educativo, debemos integrar una relación conceptual más, que no puede ni debe obviarse.

Se trata de pensar la significación de *administrar lo educativo.*

El sistema educativo tiene sentido en relación con la creación de un espacio público, es decir, con el interés general. El Estado juega el indelegable rol de asegurar que ese interés general sea considerado en cada decisión. Las políticas públicas son las que atienden al interés general. En consecuencia, no alcanza considerar la jurisdicción de pertenencia de una institución para asegurar que la misma sea pública. Si el Estado desatendiera su función de garante de lo público -del interés general- la educación perdería tal carácter público, independientemente del organismo estatal que procure su financiamiento.

Les proponemos, para reflexionar, un texto de Gérard Ethier (1991; pág. 92 y 93)

"La eficacia del sistema educativo pasa por la administración general de todo el sistema, pero sólo adquiere real significación en la escuela. El resto del sistema no existe si no es en función de lo que ocurre en la escuela. Es por ello que pondremos el acento en la gestión de la escuela como lugar privilegiado de la intervención educativa.

Lamentablemente no hay un modelo ideal de gestión de una escuela, hay demasiados factores diferentes, demasiadas variables en juego para standardizar una forma de gestión....Hablaremos de un *modelo situacional* de gestión más que de un *modelo universal.*" (La traducción y subrayado son nuestros.)

Ethier pone el acento en el espacio escolar. En este espacio la conducción debe resignificar en las prácticas cotidianas:

1. *Los objetivos generales*. En los establecimientos estatales el proyecto fundacional se relaciona con la concepción de la educación como un derecho. Se trata de un servicio público que debe ser garantizado atendiendo al interés general. En una escuela el director debe tener siempre presente el vínculo escuela- sociedad[4].

2. *La noción de bien común e interés general*. En las escuelas se concentran expectativas provenientes de distintas lógicas que deben ser articuladas y satisfechas. El director de una escuela debe desarrollar su gestión en un contexto de múltiples demandas.

3. *Las políticas públicas*. En las escuelas dependientes del Estado se responde a una política pública. Al menos teóricamente, en los Estados democráticos la misma expresa el interés general y resulta de una representación de la voluntad mayoritaria de una sociedad. El equipo directivo de una escuela pública es el responsable de operacionalizar en el establecimiento una gestión que atienda al interés general.

Cada uno de nosotros puede reflexionar y responder a esta pregunta: ¿El sistema educativo se ha burocratizado?

A su vez será necesario buscar respuestas en varios niveles de análisis. Podemos pensar en una respuesta y en ejemplos que conciernen al sistema. Podemos pensar en respuestas y ejemplos referidos a los establecimientos. También es posible pensar estos temas en relación con nuestras propias prácticas.

¿Podemos resignificar ahora nuestras tareas en la dimensión administrativa?

2. El contenido de las actividades administrativas

Proponemos la resignificación de la dimensión administrativa. Creemos que esto es necesario aun en las jurisdicciones que están intentando "descomprimir" las funciones administrativas a cargo de los establecimientos y de su conducción.

Resignificar implica desritualizar los procedimientos y adjudicarles un nuevo sentido en función de los objetivos institucionales. Para ello, antes del diseño y realización de las tareas, debemos tener en claro los

beneficios que nos pueden proporcionar. En realidad, suele ocurrir que detrás de los ritos y las formalidades, existen utilidades ocultas, que deben ser reconsideradas, anuladas o rescatadas.

En un primer paso, nos parece adecuado revisar tres tipos de las actividades que forman parte de lo que habitualmente llamamos administración: las relacionadas con la previsión de los recursos, humanos y materiales, las actividades relacionadas con el control normativo, y las relacionadas con la organización formal del establecimiento educativo.

2. 1. La previsión de los recursos

Muchos de los esfuerzos de las instituciones se utilizan para gestionar ante los organismos pertinentes la previsión de elementos que permitan dar satisfacción a las necesidades más acuciantes[5]. Otra buena parte de la energía se consume en la búsqueda de fuentes alternativas que complementen dicha financiación.

Sea cual fuere la situación, la administración del establecimiento educativo podría cumplir varias funciones para mejorar la obtención y utilización de los recursos escolares. No desconocemos que, en la práctica, las mismas son realizadas por los directivos. Ellas son:

- Prever las necesidades humanas y materiales futuras de la institución y precisar el momento en que estas necesidades deberán ser satisfechas.
- Establecer un orden de prioridades para la satisfacción de las mismas.
- Identificar a los posibles proveedores de los recursos requeridos: ya sea el Estado, las cooperadoras, otras instituciones públicas o privadas que desarrollan actividades en el medio social cercano a la escuela.
- Identificar los canales y contactos más aptos para acercarse a los potenciales proveedores de los recursos.
- Iniciar las gestiones con la debida antelación como para garantizar la satisfacción de la mayor cantidad posible de necesidades, en el tiempo que estas lo requieren.

2. 2. El control normativo

Como ya hemos indicado, los sistemas educativos y las instituciones que de ellos forman parte, cuentan con una estructura de organización formal y un conjunto de normas que prescriben esta estructura y regulan las funciones que cada uno de sus integrantes debe cumplir.

Los administradores tienen la tarea de diseñar estrategias para controlar el cumplimiento normativo y en el ejercicio de esta función deben, en más de un caso, vencer la resistencia de los actores que le encuentran escasa utilidad a los requisitos de formalidad.

Hemos hablado ya de la ritualización de los actos escolares y de la incidencia negativa que ello tiene en el trabajo de las instituciones. Es importante, entonces, que los requisitos formales adquieran una significación para los actores. Para ello será necesario desechar aquéllos que carecen de utilidad, demostrar la necesidad institucional de otros y los resultados positivos que arroja su cumplimiento. Pero, por sobre todo, hay que tener siempre presente cuál es el resultado deseado y realizar una negociación entre lo formal y lo sustantivo. La exigencia por el cumplimiento de un requisito formal no puede neutralizar ni impedir acciones orientadas a obtener objetivos prioritarios de la institución.

2. 3. La organización de las diferentes tareas institucionales: el tiempo y el espacio

La construcción de organigramas institucionales y la distribución de tareas en el espacio y el tiempo son requisitos para una mínima organización del trabajo. No hay institución que pueda eludir el caos, si estas dos tareas básicas no se cumplen. A pesar de su apariencia formal, su elaboración requiere largas sesiones de negociación y ajuste entre las pretensiones y posibilidades individuales y las necesidades institucionales. Todos conocemos cuánto cuesta organizar los horarios y asignar aulas de modo que el conjunto de los actores se sienta satisfecho.

El proceso que genera el diseño de organigramas y horarios es, tal vez, el que pone más en evidencia la existencia de una red informal de relaciones y el uso que los actores hacen de ellas para hacer prevalecer sus intereses. Se viven situaciones de negociación, regateos, apelaciones a influencias individuales, alianzas entre sectores, presiones de los líderes de grupos, etc. La institución adquiere el carácter de una arena de negociación, en la que los actores despliegan todos sus recursos y los hacen jugar de acuerdo a una estrategia. De ahí la extrema importancia del proceso de coordinación e integración a través del cual se pueden obtener los compromisos y tomar las decisiones.

Las decisiones que resulten de las negociaciones de las partes, adquieren legitimidad en la medida que quien coordina aparezca representando los intereses generales de la institución y ajeno a las disputas parciales. La manera de evitar sospechas y conflictos es dotar a todos los procesos de la mayor transparencia posible.

La organización formal de todas las actividades institucionales, en especial del espacio y del tiempo, corresponde al área administrativa, pero no resulta, como hemos visto, sólo de las previsiones técnicas, sino que a su elaboración concurren todos los factores internos y externos que de uno u otro modo tienen presencia institucional.

Para que la organización formal tenga posibilidades de corresponderse con la real, no se debe dejar de atender ninguno de estos factores. Pero para que el resultado sea aceptado por todos, debe estar lo más cerca posible de lo que la mayoría de los actores considera como *deseable* para la institución.

3. La organización de la administración

Para cada una de las actividades a las que se ha aludido, existe un procedimiento adecuado a las características de la tarea y de la institución que hace posible obtener resultados más eficaces.

La identificación de estos procedimientos y la construcción de los instrumentos para llevarlos a cabo, requieren, en general, una cierta inversión inicial de tiempo que es recuperada en su ulterior aplicación.

Cuando hablamos de construcción de procedimientos, estamos haciendo referencia a la sistematización de las diferentes tareas que deben realizarse para arribar a un determinado resultado. Todas las instituciones cuentan con rutinas en los procedimientos.

Cuando se resignifican los contenidos de las actividades es necesario también vencer las resistencias que presentan las rutinas, que siempre tienden a permanecer a pesar del cambio. El único modo de vencer la rutina establecida es crear otra que responda mejor a las necesidades actuales de la institución.

Un punto importante a abordar es la cuestión relativa a la producción y sistematización de información y la circulación de las comunicaciones, ya que pueden contribuir a los procedimientos de la administración.

3. 1. Información y comunicación

Para planificar, diseñar y proyectar intervenciones en cualquiera de las dimensiones institucionales, es preciso contar con información sobre el estado o situación del área o aspecto que nos interesa modificar. La información resulta de combinar de manera relevante los datos que produce la realidad.

La información es una construcción significativa de los datos que comúnmente se registran en las escuelas.

La tarea de la administración respecto de la información consiste en el diseño de las combinaciones significativas de los datos, con la finalidad de realizar diagnósticos que detecten problemas, o identificar causales de estos problemas, posibles relaciones entre ellos y vías de superación.

La administración puede utilizar como insumos los datos que se vuelcan en cualquiera de los instrumentos de registro de información que existen dentro y fuera del establecimiento. Estos datos constituyen indicadores de lo que está sucediendo en determinada área o sector de la institución. La combinación significativa de ellos resulta de nuestro propio conocimiento, intuitivo o teórico, respecto de cuáles son las variables que pueden estar influyendo en la producción de un determinado fenómeno.

Por ejemplo, si lo que nos preocupa es el desgranamiento y nos proponemos implementar acciones para disminuirlo, tendremos que construir una información que nos permita dar alguna explicación al fenómeno para poder proyectar estrategias que actúen sobre las causas y aseguren un mediano éxito en el proyecto. Para ello debemos partir de alguna hipótesis sobre las variables que están incidiendo en la producción del desgranamiento. Por ejemplo podemos pensar, que éste puede estar asociado a bajos niveles de rendimiento escolar y también bajos recursos de las familias de origen de los alumnos; entonces procederemos a relacionar ambos datos. Si verificamos nuestra hipótesis, podremos plantearnos un segundo paso de seguimiento de los desgranados para averiguar cuál es su destino y pensar así en estrategias de recuperación o cruzar otros datos que

nos permitan identificar las disciplinas en las que generalmente tienen más bajo rendimiento, y plantearnos un plan de apoyo pedagógico u otras acciones complementarias. También deberemos diseñar acciones para cuestiones que nos preocupen relacionadas con la enseñanza de ciertas disciplinas o áreas.

Pero la información que puede construirse desde la administración, no está sólo relacionada con los datos que se registran en las planillas. Dijimos anteriormente que a la administración le corresponde hacer el trabajo cotidiano de articular, lo más armónicamente posible, los intereses individuales y los institucionales. Para ello será necesario hacer visible esta red informal de relaciones para considerarla en el momento de planificar y proyectar[6].

Parte de las dificultades en las instituciones están ligadas a problemas de comunicación y comprensión. El ajuste de los comportamientos y actividades individuales a las normativas que regulan el trabajo suele ser una fuente de conflictos que podría en parte neutralizarse mediante una diferenciada atención a las comunicaciones dentro de la institución.

Los *procesos comunicacionales*[7] se caracterizan por su gran *complejidad* ya que en ellos intervienen factores interpersonales a los que se agregan los aspectos específicos de las instituciones. Ejemplo de estos últimos son el número y diversidad de los interlocutores, las redes de comunicación existentes, la estructura jerárquica y las estrategias que despliegan los grupos e individuos que lo conforman.

Una de las funciones de la administración es asegurar que el flujo informativo llegue a todos los sectores y miembros de la institución. Para ello será necesario construir canales de comunicación por los cuales hacer transitar la información y crear rutinas comunicativas.

Existen algunos instrumentos que tradicionalmente se utilizan para mejorar la frecuencias de las comunicaciones escritas: son los murales informativos, los boletines o comunicaciones internas, los buzones de sugerencias, las encuestas. A ellos deberá agregarse las comunicaciones cara a cara, por ejemplo, las reuniones generales de personal, las entrevistas individuales y la participación en reuniones espontáneas.

Las comunicaciones cara a cara, además de aumentar los niveles de comprensión de la información que se transmite, posibilitan el relevamiento de información valiosa en relación al impacto que ha producido alguna de las decisiones tomadas y las posibles consecuencias de medidas futuras.

El *control de las comunicaciones* constituye un importante recurso de poder. Quien o quienes saben lo que otro u otros desconocen están en una

posición ventajosa en relación a ellos. Si lo que se sabe afecta, directa o indirectamente al otro, se crea entre ambos un vínculo de dependencia. La posesión diferenciada de información genera este tipo de relaciones que aumentan la conflictividad institucional.

Por el contrario, la difusión generalizada de las informaciones conlleva una democratización del poder interno. Recordemos que el primero de los niveles de participación de un individuo en una institución es el conocimiento de la información que en ella se genera. Extender los alcances de la comunicación implica mejorar el nivel de la participación y condicionar comportamientos de cooperación y compromiso.

Los nexos entre información, comunicación y poder, que han sido ampliamente estudiadas por Crozier, forman parte de la compleja red de relaciones informales, que se tejen en toda institución, y que tienen que ver, no sólo con deseos y aspiraciones íntimas de los individuos, sino, también, con las estrategias que éstos desarrollan para mejorar sus posibilidades de negociación en el interior de las instituciones.

Una política institucional de comunicaciones abiertas y amplias disminuye las posibilidades de conformación de núcleos de poder alrededor del control informativo e incrementa la capacidad negociadora de la institución, en la medida en que hace prevalecer los fines institucionales por sobre los sectoriales o individuales.

Todas las organizaciones e instituciones, tienen alguna estructura comunicativa que se relaciona con la cultura de la institución y dentro de ella con los modelos de organización y los estilos de desempeño de sus miembros.

Por último señalaremos que si bien hemos mencionado los beneficios de generar canales para la circulación de las informaciones existen ciertas *limitaciones* que trataremos a continuación.

En primer lugar, hay un punto óptimo en las comunicaciones más allá del cual, se produce lo que los comunicadores llaman *ruido* en las líneas. Un director demasiado ocupado en la tarea de comunicar, crea un clima de desconfianza entre el personal, respecto de su disposición a abocarse a la realización de las tareas sustantivas y a la solución de los problemas institucionales. Por otro lado, es imprescindible que la comunicación tenga un contenido significativo para sus receptores; de lo contrario, aumentará las sospechas respecto de la ausencia de actividad sustantiva.

En segundo lugar, la comunicación sólo soluciona y neutraliza los conflictos que se derivan de su ausencia o deficiencia. De ningún modo puede modificar aquéllos que reconocen otras motivaciones o causales[8]. En este caso no se trata de comunicar sino de desarrollar estrategias de cambio.

Para pensar sobre la circulación de la información:

a- determine alguna de las áreas sustantivas de la escuela;
b- analice con el vicedirector (o director) los circuitos por los que circula la información, considerando si son los más adecuados y permiten un adecuado flujo informativo y pertinente hacia los actores. Si es necesario, introduzca las modificaciones que crea convenientes.

3. 2. Eficacia y eficiencia

Para resignificar la dimensión administrativa podemos recurrir a los conceptos de eficacia y eficiencia[9].

Por eficacia se entiende la aptitud para alcanzar los objetivos institucionales; es decir que la palabra alude a aquello que debe hacerse. Implica la fidelidad a la actividad sustantiva de la escuela.

Eficiencia alude a las aptitudes para el uso de recursos, en función de alcanzar mejores resultados.

Mientras que la eficacia hace referencia a qué debe hacerse, la eficiencia remite, en cambio, a la manera en que debe ser hecho a partir de la optimización de los recursos.

Entendemos que una escuela es, a la vez, eficaz y eficiente cuando los objetivos de saber, saber-hacer, saber-ser son alcanzados de modo satisfactorio; cuando los recursos humanos y profesionales son utilizados según sus competencias; cuando los recursos materiales y financieros son utilizados sin ser mal gastados.

En cambio, un establecimiento será eficaz pero ineficiente cuando alcanza los objetivos, pero a un alto costo.

Diremos que es ineficaz pero eficiente cuando, a pesar de utilizar adecuadamente sus recursos, no logra alcanzarlos. Cuando esto último ocurre, corresponde interrogarse acerca de los objetivos: ¿son claros, demasiado ambiciosos, numerosos, variables?

Ethier presenta un ejemplo en donde se pone de manifiesto esta última figura: "uno podría imaginarse una escuela donde los directores, los docentes, el personal administrativo y de mantenimiento y los estudiantes trabajaran mucho y bien en su respectiva esfera, pero en la cual el aprendizaje de los contenidos escolares de base no se realiza porque la

misión propia de la escuela, es decir la transmisión de los saberes, está desviada hacia objetivos de otra naturaleza"[10].

Por último, una escuela puede ser ineficaz e ineficiente cuando no tiende al logro de sus objetivos y malgasta sus recursos.

Presentaremos un cuadro sobre la base de los trabajos de Payette y Ethier con *criterios* de eficacia y eficiencia.

EFICACIA	EFICIENCIA
- conocimiento de las necesidades y demandas - establecimiento de objetivos precisos y consensuados - utilización del entorno - acento sobre la calidad y la equidad - concreción del plan de acción	- sistema de comunicación adecuado - sistemas de resolución de conflictos - mecanismos de control y evaluación - motivación y satisfacción laboral - clima organizacional armónico - roles armónicamente diferenciados - competencia en materia de gestión - procesos de toma de decisiones

Eficacia y eficiencia se pueden medir a través de algunos indicadores: la tasa de ausentismo baja, la ausencia de tensiones en las relaciones grupales, la permanencia del personal, buenos resultados escolares de los alumnos.

Notas y Referencias Bibliográficas

[1] Remitimos al tratamiento que del tema realizamos en Frigerio, G. y Poggi, M.: *La supervisión, la institución y los actores,* MEJ-OEI; 1989, especialmente al capítulo III.3. Retomamos aquí y desarrollamos el enfoque allí expuesto.

[2] Esta caracterización del mundo fundamentaba su administración a través de organizaciones divididas en áreas jurisdiccionales y ordenadas por reglas que se aplican en forma general e impersonal. Dentro de cada área, donde hay un ordenamiento jerárquico, los procedimientos siguen reglas estables y las comunicaciones se hacen por escrito.

[3] Ver al respecto el capítulo 2 de la otra cara.

[4] Estos aspectos se encuentran desarrollados en el capítulo 1 de la otra cara.

[5] En el año 1988, según los resultados de una investigación realizada por FLACSO, el 75% de los rectores de escuelas de nivel medio nacional y el 80% de los inspectores encargados de su supervisión, consideraban que la escasez de recursos materiales era el principal problema que afectaba a las instituciones escolares. La sobre-representación que los directivos tienen de la dimensión de los recursos, se explica por la incidencia que su insuficiencia tiene en el desarrollo de la vida cotidiana de la escuela.

[6] La necesidad de incluir el registro de este segundo conjunto de datos resulta de considerar a la institución no sólo como una organización formal de actividades conscientemente coordinadas (como la pensó Weber) sino como un sistema social creado en parte intencionalmente y en parte resultante de la espontánea acción de una serie de fuerzas que genera la interacción humana. Los teóricos de las corrientes funcionalistas de la sociología, (entre ellos Parsons y Merton) fueron los primeros que plantearon la existencia de redes diferenciadas de relaciones y de mutuas influencias. Construir información sobre las relaciones informales, implica atender a las aspiraciones, expectativas e intereses que los individuos pretenden satisfacer a través de la institución, y por ende tener en cuenta los posibles consensos y resistencias que ellos pueden presentar para el logro de determinadas metas y objetivos. El lector encontrará en el próximo capítulo más elementos para pensar acerca del sistema.

[7] Aquí nos limitaremos a señalar algunos elementos ya que hay mucha bibliografía al respecto.

[8] Algunos ejemplos pueden ser las condiciones materiales de trabajo. Los malestares y tensiones que provocan bajos salarios, falta de espacio físico, escasez de recursos didácticos, etcétera, no pueden ser revertidos por una buena comunicación.

[9] Recurrimos a G. Ethier, op. cit., particularmente el capítulo 1.

[10] Ethier, op. cit., pág. 43.

Planificación de las instituciones escolares

INES AGUERRONDO

1. PLANIFICACIÓN Y CONDUCCIÓN DE INSTITUCIONES ESCOLARES
2. CONDUCCIÓN, GESTIÓN INSTITUCIONAL Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA
3. PARADIGMAS DE PLANIFICACIÓN: PLANIFICACIÓN NORMATIVA VS. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICO-SITUACIONAL
4. LAS NUEVAS TAREAS DEL PLANEAMIENTO: CÓMO GESTIONAR LA INSTITUCIÓN
5. EL ORIENTADOR DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL: LA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

1. Planificación de las instituciones escolares

Desde hace mucho tiempo las instituciones educativas saben de la existencia del planeamiento institucional. Incluso reiteradas veces se ha planteado la necesidad de implementarlo en las escuelas.

Muchas de las nuevas experiencias, piloto o no, que se trataron de poner en práctica en las últimas décadas contemplaban como parte importante de sus directivas el tema del planeamiento institucional. Prueba de ello son el Proyecto 13, las escuelas del EMER y del EMETA, las incluidas en el proyecto del CBG, etc. por dar sólo ejemplos de programas nacionales, pero que se corresponden con la gran mayoría de las experiencias llevadas a cabo también en el campo provincial, sea en escuelas oficiales o privadas.

El planeamiento institucional aparecía en todos estos casos como la llave a partir de la cual se dotaba a la institución de un poder casi mágico para obtener el éxito de su experiencia.

Pero, como es de todos conocido, muchas de las escuelas en las cuales se realizaron estos intentos son hoy en día bastante parecidas al resto, y su servicio no es necesariamente de mayor calidad. Aún más, uno se atrevería a decir que en el caso de grandes diferencias más que a un modelo distinto de gestión (que eso es el planeamiento), lo que se reconoce detrás del éxito institucional es la figura de un director o rector que ha sabido llevar a buen puerto la escuela, independientemente de que haya usado o no la planificación institucional requerida.

Una afirmación de este tipo puede llevar a plantear una doble pregunta: ¿Entonces la planificación institucional no sirve? ¿O lo que no sirvió es el modelo de planificación con el cual se intentó gerenciar (conducir) las instituciones?

Lo primero que me gustaría aclarar en relación con este tema es que toda conducción institucional, de manera conciente o inconciente, con un modelo más laissez-faire o más directivo, aplica técnicas de gestión que inciden sobre lo que ocurre en ella. Es decir, toda conducción institucional "planifica" en el sentido de que se fija algún objetivo (así sea seguir con la rutina, y así lo haga de manera explícita o no) y actúa de acuerdo con ello.

Por eso, la primera pregunta se responde por sí sola, por cuanto no hay posibilidad de no planificar (en sentido de gestionar, conducir) cuando uno dirige una institución. Claro que esta "planificación" puede implicar conducir de manera no racional, sin poder controlar lo que pasa, sin poder

gobernar los procesos, y estos son los casos en que decimos que "no se planifica" o no se conduce. Pero, de hecho, aún en estas situaciones, en las escuelas pasan cosas, y muchas veces estas cosas son fuente de conflictividad y de futuros problemas.

En todo caso, ante el concepto de planificación la primera idea a plantear es que se refiere a cómo se puede *dirigir* un proceso institucional.

Planificar es, por lo tanto, la posibilidad de que la conducción institucional sea eso precisamente: quien conduce la institución.

Entonces es claro por qué la "planificación institucional" aparece como necesidad en todas las experiencias más o menos transformadoras que se han intentado en educación: porque en los casos en que se pretende cambiar una escuela, se necesita una real conducción.

Sin embargo, hemos dicho al principio -y se puede corroborar empíricamente como lo han hecho bastantes investigaciones en el país y en el exterior- que, a pesar de que en la gran mayoría de estos casos se ha ofrecido la herramienta del planeamiento institucional, no por ello los resultados logrados son los esperados. Es decir, no por ello encontramos verdaderos cambios en la realidad institucional.

Lo cual nos conduce a la segunda pregunta: ¿No será que lo que ha fallado no es *el planeamiento institucional* como tal, sino más bien *ESTE MODELO* de planeamiento institucional que se ha difundido a las escuelas? Esta es mi hipótesis de trabajo, y a partir de ella trataré de justificar por qué creo esto, y cómo puede ser superada esta situación ofreciendo alternativas de planificación útiles para que los equipos de conducción institucional cuenten con herramientas técnicas que les permitan responder a los desafíos que hoy se presentan a los establecimientos educativos

2. Conducción, gestión institucional y mejoramiento de la calidad educativa

Casi todas las instituciones escolares se enfrentan en la actualidad con el desafío de la transformación. Los cambios que se han producido en el conjunto de la sociedad, afectando de manera profunda otros aspectos, son tan reales que plantean sin duda requerimientos diferentes y diferenciados a nuestras instituciones escolares.

Pero las escuelas tienen un doble problema cuando se trata de

enfrentar cambios. Primero, en general están bastante burocratizadas, lo que quiere decir que tienen problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad. Segundo, la educación en sí misma tiene un ritmo de cambio relativamente lento no sólo porque forma parte de los aspectos de la conservación de la cultura, sino porque la cultura en sí misma es un campo en el que las transformaciones toman muchos años.

Por esto, frente a la necesidad de una conducción eficiente y de una gestión institucional comprometida con el mejoramiento de la calidad educativa, aparecen dos grandes temas que iremos viendo a lo largo de este capítulo:

* el primero tiene que ver con el *contenido* del cambio y se puede expresar en la pregunta ¿Qué tengo que cambiar para mejorar esta escuela en este aspecto determinado?

* el segundo tiene que ver con la probabilidad de que una vez tomada esta decisión, el cambio se *concrete*, por lo que se puede expresar en la pregunta ¿Cuál es el camino (el procedimiento) que me asegura que lo que decidí que se hiciera se hará realmente?

Este segundo problema, que muchas veces no se tiene en cuenta demasiado, es el que se puede enfrentar gracias a la planificación institucional.

En cualquiera de las instancias o niveles en que se ejerza, la planificación es un estilo de gobierno que garantiza decisiones eficaces (es decir que se cumplan) para el mejoramiento de la educación.

Es un '*estilo de gobierno*' porque tiene que ver con la conducción de procesos, sean éstos a nivel de conducción general del sistema educativo, de conducción institucional o de conducción de procesos de aprendizaje. En cualquiera de estas instancias, si se quiere hacer algo y que esto salga bien, se debe pensar ANTES cómo hacerlo.

'*Garantiza decisiones eficaces*', porque se ocupa de cómo es posible diseñar estrategias para que lo que se decide en el nivel de la conducción tenga un efecto real y concreto, es decir modele la gestión.

Se compromete con el '*mejoramiento de la educación*' es decir tiene el norte puesto en el tema de la calidad de la enseñanza porque una institución escolar no es tal si no enseña. Conducir bien una escuela es poner los medios para que todos los chicos que vayan a ella tengan buenos y suficientes aprendizajes.

Entonces, una buena conducción se define por los resultados que obtiene. A conseguir estos buenos resultados debe ayudarle el planeamiento institucional.

3. *Paradigmas de planificación: planificación normativa vs. planificación estratégico-situacional*

3. 1. Planeamiento normativo

Las metodologías de planificación, tanto a nivel nacional como institucional y de aula, se inauguraron en el campo de las ciencias sociales en general, y en el de la educación, en la década de los 60.

Estas metodologías proponían modelos de organización de la tarea a partir de una secuencia de "momentos" o "etapas" concebidos técnicamente, que debían ser respetados.

Para recordarlos rápidamente diremos que en una primera etapa se debían establecer los *objetivos*; en una segunda etapa, se trataba de hacer el *diagnóstico* de la situación para determinar las áreas problemáticas que requerían intervención; el tercer momento correspondía a la *ejecución*; y luego de ella, el ciclo se cerraba con la *evaluación*.

Este es el modelo tradicional con el que debía realizarse la planificación institucional, y también las "sábanas" de la planificación de aula, aunque en este último caso se agregaban las indicaciones acerca de cómo determinar los objetivos, surgidos de taxonomías conocidas que forman parte de las propuestas de la pedagogía tecnológica.

Además de los problemas que aparecían en las dos primeras etapas, este modelo adopta fuertes supuestos para la etapa de *ejecución* ya que da por sentado que existen los recursos necesarios para lograr los objetivos, que los que deben ejecutarlos lo hacen de buen grado, y que los "beneficiarios" de estas acciones no oponen obstáculos y ajustan sus comportamientos a las necesidades.

En resumen, este es un modelo "racional" de la actividad de la planificación que se ha mostrado extremadamente ineficaz en nuestros contextos. Ello se debe, sobre todo, a la ideología tecnocrática y voluntarista en que se funda, y a su escaso realismo. Más que tener en cuenta la realidad y lo posible, los objetivos se plantean como "normas", como un "deber ser" que es necesario conseguir independientemente de la realidad de donde se parte y de las probabilidades de lograrlo.

El problema de este paradigma *normativo* o *clásico*, aún generalizado en nuestra realidad, es que ignora la *turbulencia* de los procesos que modelan tanto la escuela como su contexto.

Esta turbulencia se presenta bajo la forma de "novedades" imprevistas o imprevisibles por quienes planifican, como resultado de las acciones e interacciones de todo tipo de los diversos actores (profesores, padres, alumnos) que pudieran estar comprometidos. Por ejemplo, los alumnos no tienen los hábitos de estudio que suponen los objetivos a lograr, o los

docentes dejan de estar interesados en una actividad concreta que se ha planificado porque surge un conflicto con los padres, o se produce cualquier otra circunstancia que no está prevista.

Por esto mismo, la concepción y metodología tradicionales de la planificación otorga a sus productos -planes, programas y proyectos- una rigidez o inflexibilidad que no les permite reconocer ni tomar en cuenta los cambios sorpresivos y las dificultades que puedan acontecer a lo largo del período de implementación.

Debido a ello no permiten efectuar los rápidos ajustes de respuesta que serían necesarios para adecuarse a la realidad turbulenta, cambiante e imprevisible, sin perder la direccionalidad de sus acciones.[1]

Este proceso no ha ocurrido solamente en la educación, ni en el planeamiento institucional y de aula. El énfasis en lo metodológico, en el "deber ser", formó parte de una concepción de planeamiento que hoy se define como planeamiento clásico o "normativo" y que tuvo su correlato en todos los ámbitos de las ciencias sociales.[2]

3. 2. Planeamiento estratégico-situacional

Frente a este paradigma, y como consecuencia de la lógica toma de conciencia de que sus resultados no son satisfactorios, se plantea uno alternativo que trata de superar sus deficiencias.

Podemos señalar algunas de sus características principales:

a. No se basa en las normas de lo que
debe ser, sino en la realidad de lo posible

No se trata de decir *cómo "deben ser"* las cosas, sino más bien de generar una estrategia para que la situación actual que se reconoce como problemática, pase a tener otras características, *posibles*. No hay una norma absoluta que guía la acción, hay una "imagen objetivo" que da direccionalidad a la acción.

b. No trata de hacer todo junto sino que
trata de priorizar en función de la
importancia de los problemas

El diagnóstico del planeamiento normativo, por ser demasiado abarcativo, desnuda la realidad en toda su problemática, pero no plantea la necesidad de opciones. Uno de los grandes problemas de los planes y proyectos surgidos con esta metodología es que resultaban muy ambiciosos para los recursos materiales y temporales con que se contaba, lo cual engendraba la imposibilidad de realizaciones.

El planeamiento estratégico reconoce que no se puede hacer todo a la vez. Fijar la estrategia supone, precisamente, fijarse prioridades para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso, pero de permanente avance.

c. Lo que hoy no es posible, puede
serlo mañana, si se van abriendo
las condiciones de su factibilidad

Las etapas clásicas del planeamiento normativo (objetivos-diagnóstico-ejecución-evaluación) cierran un ciclo en sí mismas en el cual se consigue todo o no se consigue nada. De ahí que, aún cuando algunos de los objetivos parciales se consigan, si no se llega a la meta final, el plan o el proyecto aparece como un fracaso.

El planeamiento situacional considera el proceso institucional como una sucesión de situaciones. Se parte de la situación actual y se intenta llegar a una ideal diseñada en la "imagen-objetivo" que fija la dirección del cambio. No se postula llegar a ella de una vez y sin etapas intermedias. Más bien se acepta que cada realidad y cada institución tiene sus ritmos, sus obtáculos y sus ventajas y que mientras se mueva *hacia* la imagen-objetivo, se va por el buen camino.[3]

d. No se trata de *administrar* la institución
sino de *guiarla hacia su transformación*

Las metodologías de planificación normativa ponían el énfasis en la necesidad de introducir elementos de racionalidad en la gestión institucional. Esta racionalidad estaba definida por los distintos pasos de su metodología: saber qué se quiere hacer (fijación de objetivos); conocer la realidad y sus problemas (diagnósticos); poner en marcha las tareas (ejecución); saber qué pasó con lo que se proponía (evaluación).

En última instancia, cuáles eran los objetivos no tenía importancia. Lo que se priorizaba era pensar un esquema eficiente para llevarlos a cabo, y escribir este esquema en un documento.[4]

La planificación situacional se compromete con la transformación de la institución. No intenta sólo administrarla (es decir conseguir y organizar los medios y los recursos) sino que se fija como objetivo general mejorarla, es decir sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje.

A partir de estas señalizaciones, y de muchas otras que podrían seguir haciéndose, se puede apreciar que el cambio de paradigma de planificación institucional no sólo es profundo sino que justifica la aseveración de que probablemente no ha sido el planeamiento institucional en sí mismo lo que no sirve, sino más bien el modelo o paradigma con que se ha trabajado hasta ahora.

El paradigma o modelo de planificación
normativa debe ser reemplazado por un
enfoque de planeamiento estratégico-situacional.

En el resto del capítulo se tratará de mostrar algunas líneas

metodológicas y procedimientos principales que surgen de estas nuevas concepciones.

3. 3. La planificación institucional como un compromiso de acción

El perfil concreto del quehacer de la planificación se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción. Esto ha sido adecuadamente expresado en tres instancias: "La efectividad de la planificación depende de tres condiciones: saber hacer, querer hacer y poder hacer" (J. Prawda, 1985)[5].

Entonces, si planificar es saber hacer, querer hacer y poder hacer, el común denominador es el HACER, lo que implica que esta perspectiva de planificación/gestión (o planificación/acción) pierde su sentido si no se llega a una acción transformadora concreta de la realidad institucional.

Este es justamente el desafío actual: ¿cómo encontrar las metodologías que nos garanticen que la acción de la planificación producirá cambios en la realidad? O, lo que es lo mismo ¿cómo podemos dejar de lado los enfoques normativos, los enfoques del "deber ser" y encontrar los procedimientos efectivos para el enfoque del "hacer"?

4. Las nuevas tareas del planeamiento: cómo gestionar la institución

Desde la definición de su papel básico como herramienta de gobierno para la conducción institucional, el principal requerimiento que debe afrontar la función planificadora es asegurar la mayor coherencia técnica y política para lograr adecuados resultados de aprendizaje en los alumnos, lo que se traduce en su capacidad de prever y organizar todo tipo de requerimientos técnicos.

A partir de esta visión, la planificación institucional enfrenta tres grandes tareas:

a. debe apoyar y facilitar la formulación de los objetivos institucionales (el proyecto educativo concreto) que orienta las acciones de la institución

b. debe brindar a los diferentes niveles de gobierno (equipos de conducción) información oportuna y relevante que permita tomar decisiones adecuadas

c. debe facilitar la viabilidad de las decisiones que tome cada una de estas instancias.

4. 1. Primera función: formulación de los objetivos institucionales

Esta función es central en esta concepción del planeamiento, porque

a diferencia de enfoques anteriores, supone una toma de posición frente a la realidad y la necesidad de la adopción abierta de un proyecto de transformación para el mejoramiento institucional.

El papel de la planificación como instrumento de gobierno para mejorar la calidad de la institución, abre a partir de esta función un campo profesional donde se inserta necesariamente lo técnico-pedagógico.

La gestión del director no es más de mero corte administrativo sino que la gestión institucional supone un compromiso concreto con el contenido de las decisiones.

Esto es así porque esta función desplaza a la planificación institucional del papel de mero organizador de las acciones hacia un lugar donde lo pedagógico y lo educativo ocupan el centro ya que llenan de contenido a la propuesta planificadora. (Aguerrondo, 1991)[6]

El director no es ya quien ejecuta ciegamente las órdenes del Ministerio respectivo llegadas a la escuela a través de circulares. Lo exclusivamente administrativo -sin desaparecer porque forma parte ineludible de la gestión- pierde espacio relativo. El sentido último de la gestión institucional, y el criterio a través del cual se la podrá juzgar, será la capacidad de encontrar las mejores soluciones (es decir las más adecuadas) para cada situación.

Así las cosas, la función planificadora se llena de contenido pedagógico de manera tal que la conocida tarea de formular el "proyecto institucional" o la "planificación de aula" no se concibe ya como una metodología sin contenido que aparece como una serie de formularios a llenar, o de una "sábana" con casilleros que se elaboran una vez y se copian luego año a año. En cambio, constituyen el conjunto de actividades que suponen acotar un proyecto educativo que refleje el compromiso de un grupo de docentes profesionales; éstos, concientes de una situación-problema, desean enfrentarla como equipo para producir los cambios necesarios que lleven a cambiarla.

Esto implica que se podrá producir un documento escrito, si es necesario para iniciar las acciones, pero no bajo la forma de las antiguas planillas y formularios, sino más bien como posibilidad de ofrecer un marco orientador para la toma de decisiones participativas que deberán ir produciéndose en las demás instancias institucionales.

Por ello, este modelo de planificación, además de poseer la capacidad de coordinación de acciones y de formulación de proyectos, deberá incluir una seria discusión técnico-pedagógica acerca de las soluciones y estrategias educativas que se propongan con el objeto de poder evaluar los requerimientos que cada una de ellas implica, las resistencias o problemas con que se deberán enfrentar, y los resultados que pueden esperarse.

La función planificadora enfrenta otro compromiso al llenarse de contenido educativo: el de asumirse como motor de la transformación, como elemento dinamizador de la estructura institucional.

Esto es así porque "la planificación de la educación en función del proceso de desarrollo social es un factor de cambio, pero a la vez constituye un componente principal del cambio mismo" (Arrien y Matus Lazo, 1989)[7].

Esta función de motor de ideas puede resumirse en una serie de líneas de acción. Una de ellas es la importante tarea de conectar los resultados de la investigación educativa con la realidad del sistema educativo. La definición de una conducción profesional tanto de las instituciones escolares, cuanto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, requiere que las decisiones que se toman en cualquiera de estos dos niveles estén de acuerdo con el estado del conocimiento en cada área.

La correa de transmisión entre estas dos instancias (la investigación educativa y la práctica pedagógica), es precisamente la función de planificación-para-la-acción ya que, como momento de reflexión frente a la práctica, es cuando se pueden conectar los resultados de investigaciones, congresos, material bibliográfico, etc, con la dificultades y problemas generados en el quehacer del sistema educativo[8].

La función de motorización de ideas transformadoras puede ser ejercida también a partir de una línea bastante conflictiva pero no por ello poco interesante, que es la de proponer soluciones no tradicionales a los problemas tradicionales. Esta línea es sumamente conflictiva por la rigidez que caracteriza a las representaciones sociales sobre la educación y sobre la escuela en nuestra sociedad, no sólo en los padres y en la población en general, sino también entre los docentes y funcionarios.

Pareciera que si no existen ciertas condiciones formales (fila de bancos, pizarrón, cuatro/cinco horas de presencia de los chicos todos los días) no hay escuela. No se cuestiona a fondo qué nuevas soluciones organizativas (que tengan en cuenta, por ejemplo, las actuales restricciones de nuestra austera realidad) pueden ofrecer enseñanza y pueden constituirse en 'escuela' para determinados sectores poblacionales; o cómo se pueden enfrentar determinadas situaciones en las cuales quizás no sea tan fácil cumplir con las normas administrativas usuales, aunque sí puede cumplirse con lo principal, es decir garantizar la tarea de enseñanza.

Una red de difusión de las experiencias sobre distintos temas que estén desarrollando escuelas cercanas en diversos ámbitos de su realidad institucional, discusiones entre sus protagonistas, posibilidad de compar-

tir el material bibliográfico de apoyo, búsqueda de financiamiento conjunto para estos proyectos, son algunas de las tareas concretas que en esta línea puede hacerse desde una gestión institucional que se asuma como transformadora.

4. 2. Segunda función: Generar información oportuna y relevante para los diferentes niveles de decisión

Para poder tomar decisiones adecuadas, la conducción institucional, los docentes y demás actores, necesitan contar oportunamente con suficiente conocimiento de la situación sobre la que deben decidir.

Esto es cierto tanto en la dimensión administrativa cuanto en lo que hace a los aspectos de la conducción institucional, que son los que se están analizando en este capítulo.

Apoyar efectivamente la toma de decisiones implica en primer término generar los elementos de información que se requieren para que realmente se pueda optar en la decisión que se toma. En segundo término, significa poder dar señales generales que permitan establecer cuán efectiva fue la decisón tomada, y qué ajustes son necesarios.

Estas son por lo tanto las dos grandes áreas de tareas de planeamiento que tienen que ver con esta función:

* *la generación de información para la toma de decisiones* y

* *la generación de información para la evaluación de decisiones tomadas.*

Sólo teniendo claro que estos son los objetivos se podrá decidir cuál es la información que se requiere y cómo se deberá organizar y presentar para que pueda ser utilizada por quienes la van a necesitar.

4. 2. 1. ¿Qué entendemos por información?

En general, en nuestros ámbitos, al hablar de información se tiende a imaginar el tipo de datos que piden las planillas de estadística. Es decir, la que destaca básicamente los grandes perfiles cuantitativos del sistema educativo.

Entender por información sólo esto tiene dos riesgos. Por un lado, desprecia la importancia de la información no cuantitativa que, bien organizada, resulta sumamente útil para la toma de decisiones. Por el otro, restringe la definición de los aspectos cuantificables del fenómeno educativo, ya que en los departamentos de estadística se ha trabajado históricamente sobre los resultados generales de la educación (porcentaje de población que se incorpora a la escuela, repetición, abandono, etc).

Estos resultados son producto de múltiples procesos que ocurren en los distintos ámbitos del sistema educativo. Pero de estos procesos, que gestan y dan cuenta de estos resultados, no se ofrece casi ninguna

caracterización cuantitativa, lo que impide tomar conciencia de cuál es la razón de los resultados, para poder asumir las decisiones adecuadas y decidir cómo solucionarlos.

Por supuesto que se necesita saber cuántos chicos entran en la escuela, cuántos repiten y cuántos desertan, pero esto no es suficiente. Hay que agregar la medición de diferentes aspectos que hacen a la calidad de la educación; dichos aspectos son los que permiten saber, por ejemplo, cuánto saben los chicos cuando dejan/terminan la escuela, qué características tienen los que repiten, y cuáles aspectos institucionales tienen que ver con las diferencias en los aprendizajes (ausentismo y rotación de los docentes, cantidad de amonestaciones o sanciones disciplinarias, tamaño de la escuela, etc).

En la actualidad empieza a aparecer un interesante movimiento en este sentido, tanto desde los ministerios de educación de distintos países del mundo, como desde las mismas instituciones escolares. En muchos lados, e incluso en nuestro país, se están realizando los primeros intentos de desarrollar un sistema de seguimiento de los resultados de la educación que permitirá a las escuelas tener una idea clara y comparativa del tipo de servicio que otorgan, y les dará elementos para mejorar sus resultados.

4. 2. 2. ¿Quién y cómo utilizar la información?

El hecho de que la información se recoja, no permite por sí solo que sea usada para la gestión institucional. En efecto, existe hoy en cada escuela una cantidad no despreciable de información cuantitativa y cualitativa escasamente utilizada para tomar decisiones sobre el rumbo de la misma.

Por ejemplo, es poco probable que un directivo de un establecimiento tenga idea de cómo ha variado la situación de repetición de sus alumnos en los últimos 10 años (o si antes los docentes faltaban menos, o los chicos faltaban más, o cómo fue variando el rendimiento del aprendizaje de los chicos en diferentes asignaturas en relación con los cambios de profesores, etc., etc.) si él no ha estado dirigiendo la escuela durante ese lapso. (Si él ha sido el director, es probable que sí lo sepa, a partir de su experiencia (no a partir de datos e información). Aunque alguna de esta información seguramente está en los archivos del establecimiento, no es costumbre en nuestro medio organizar estos datos para poder leerlos fácilmente, ni tampoco requerirlos cuando se llega a una escuela.

Poder decidir a partir de información requiere un cambio de actitud, porque es todo un aprendizaje. Implica primero un esfuerzo para organizar los sistemas de información en sus diversos aspectos: recogida de la información, procesamiento de la misma, y presentación de aquélla que sea pertinente.

Supone también un modelo permanente de gestión institucional que

apoya sus decisiones (y que las evalúa permanentemente) a partir de información cierta que surge de la realidad.

Sin embargo, en este esfuerzo no se comienza desde cero. En algunos temas, varios de estos pasos ya están organizados como en el caso mencionado de las planillas de estadística que se llenan rutinariamente y, luego de enviarlas al organismo central, se archivan sin más trámite sin pensar en la utilidad que pueden tener para la conducción del establecimiento.

De esta manera, como se genera y maneja información para satisfacer *las necesidades de los otros*, y no las de la propia institución, se las ve como sin sentido, como un mero "trámite administrativo", y no se las puede incorporar como parte valiosa de la gestión.

Debemos agregar en este punto que no todo se resuelve leyendo las planillas de estadística y que, también, quizás no es la mejor información la que allí se pide. Esto nos lleva al problema siguiente que es cuál es la información que se necesita para mejorar la gestión institucional.

Detalle qué información existe en su institución (aunque no esté sistematizada).
a. Referida a los resultados del proceso educativo en los alumnos.
b. Referida a las características de los alumnos.
c. Referida al proceso de enseñanza.
c. Referida a los docentes.
d. Referida a otros rubros (equipamiento, infraestructura, etc.).

4. 2. 3. ¿Qué información se requiere?

No es casual que hasta ahora la prioridad informativa hayan sido los indicadores cuantitativos de resultados de la educación. Hasta ahora se consideraba que una escuela era mejor (es decir de mayor calidad) cuantos menos repetidores tenía, cuantos menos chicos la abandonaban, cuantos más egresados por curso podía presentar.

Estos eran los resultados buscados -puramente cuantitativos- no porque se desconociera la importancia de los aspectos cualitativos de la educación (contenidos, formación del docente, organización de la institución escolar) sino porque estos no se cuestionaban ni se ponían en tela de juicio. El énfasis se ponía en que el modelo funcionara bien, pero el modelo mismo no se cuestionaba.

Sin embargo, con el correr de los años, y como consecuencia de

múltiples procesos, la calidad se fue perdiendo. Apareció una reconocida caída en los aprendizajes, y hoy nos enfrentamos con el problema de tener que redefinir toda nuestra actividad, que incluye qué enseñamos, cómo lo enseñamos y cómo organizamos las escuelas para la enseñanza. Es decir, hoy nos enfrentamos con la crisis del modelo.

Por esto ahora la cuestión es distinta. La definición de qué son los resultados de la educación ha cambiado. El énfasis se pone en *la calidad de los aprendizajes* como elemento definitorio de qué es una buena escuela, y por esto deben variar las necesidades de los directivos para orientar la conducción institucional.

En términos generales, pueden señalarse cuatro grandes áreas en las que deben centrarse las decisiones para mejorar la calidad de la educación. Dos de ellas se refieren a los resultados obtenidos, y las otras dos a características del proceso para la obtención de esos resultados.

Estas cuatro áreas son:

1) *Información sobre los resultados cuantitativos* (distribución de la matrícula del establecimiento por grados y grupos de edad, tasas de retención y abandono global, seguimiento de cohortes, repetición global y en el primer año, etc)

2) *Información sobre los resultados cualitativos* (cantidad y calidad de los logros de aprendizaje de los alumnos: logros de final de nivel y de ciclo en las diferentes áreas de aprendizaje),

3) *Información sobre el proceso de organización y administración del establecimiento* (tiempo de enseñanza real diaria, jornadas laborales perdidas, ausentismo de docentes, rotación de docentes, suplencias, ausentismo de alumnos, tamaño de los grupos),

4) *Información sobre el proceso pedagógico* (distintas dimensiones del proceso pedagógico y sus factores asociados).

Las dos áreas que brindan información sobre los resultados ofrecen un panorama final que permite establecer con qué eficiencia opera la escuela. En cambio, las dos áreas que brindan información sobre procesos aclaran cuáles son los factores intervinientes que afectan tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos.

Un sistema de información para la toma de decisiones, en una gestión institucional comprometida con el mejoramiento de la calidad de la educación, debería generar información sobre estas cuatro áreas de manera sistemática.

a. Clasifique la información que listó en la actividad anterior en los cuatro rubros presentados.

b. Detecte a qué problema institucional puede dar respuesta partiendo de esta información.
c. Determine qué otra información necesita para tomar decisiones en relación con los problemas que detectó.

4. 2. 4. ¿Cómo se organiza la información para la toma de decisiones?

Por mejor que sea la información que se haya recolectado, si está desorganizada no sirve. Sólo se puede utiilzar si se encuentra algún criterio para su organización.

Tres son las grandes líneas de instrumentos a desarrollar para que el planeamiento pueda presentar información oportuna y relevante respecto de la toma de decisiones en la institución. Estas tres grandes líneas pueden denominarse *estudios de base, escenarios, y diagnósticos.*

a) Estudios de base.

Toda institución educativa cuenta con "bases de datos" más o menos completas, es decir con conjuntos de información cuantitativa sobre diversos temas, que se almacenan y se guardan en archivos, por ejemplo de secretaría (cantidad de inscriptos, aprobados y reprobados, cantidad de docentes, etc.) o de tesorería (pagos al personal, gastos en mantenimiento del edificio, compra de material didáctico, etc.).

Pero, ampliando ahora la definición de lo que entendemos por información, también tienen bases de datos no cuantitativas, como legajos de los alumnos, del personal, trámites y expedientes, notas de los padres o de los alumnos, etc.

Es decir que en las instituciones escolares existen en la actualidad múltiples bases de datos que podrían ser utilizadas sistemáticamente para conocer situaciones diferentes que requirieran ser atendidas. Sin embargo, cuando se debe tomar una decisión difícilmente se apele a conocer cómo está la cosa y cómo estuvo en los últimos años, de modo de tener algo serio sobre lo cual basarla.

A partir de estas bases de datos puede reconocerse un primer nivel de organización de la información, que denominamos *estudios de base*, y que consiste en descripciones generales con mucha información cuantitativa (cuadros) y algo de interpretación sólo descriptiva. Este tipo de informes ha sido llamado hasta ahora, impropiamente, 'diagnóstico', aunque su metodología puramente descriptiva no incluye a nuestro criterio los elementos básicos que permitan definirlo como tal (ver tema diagnóstico).

No obstante, esta carencia no les quita utilidad, siempre que no se los pretenda usar para lo que no pueden ser usados.

Sirven para detectar campos problemáticos, pero no para plantear

soluciones o evaluar propuestas. Este es, propiamente, el papel de los DIAGNOSTICOS.

b) Escenarios prospectivos.

El segundo paso de organización de la información es la construcción de *escenarios prospectivos*. Esto consiste en tomar algunos de los indicadores básicos del proceso o de los resultados del sistema educativo, que puedan aparecer como importantes a partir de los estudios de base, y compararlos en la actualidad o en su tendencia a corto plazo con otros indicadores importantes que pueden ser del área de la educación (institucionales) o de otras áreas de la comunidad.

Se pueden usar datos demográficos, comparaciones sobre gastos globales del presupuesto, etc. Es decir, se interrelaciona el problema concreto con otros problemas cercanos, educativos o no, que se supone pueden tener influencia.

La construcción de escenarios permite adelantarse a la decisión que se debe tomar, mostrando dónde van a estar los problemas a corto plazo a fin de que se puedan prever decisiones sobre ellos.

También se utiliza esta técnica para mostrar probables efectos a corto plazo de decisiones alternativas que pueden tomarse.

c) Diagnósticos

La línea metodológica siguiente en cuanto a organización de la información es la *elaboración de diagnósticos* y elaboración de propuestas de acción.

En general, cuando hablamos de diagnósticos, nos imaginamos los diagnósticos clásicos que se han realizado usualmente en los cuales, como se ha dicho, lo que se hace es decribir organizadamente las bases de datos (en general cuantitativas) de que se dispone.

Como hemos visto ya en puntos anteriores, en este capítulo este procedimiento ha sido llamado estudio de base, porque lo que hace es sólo presentar organizadamente la información descriptiva de que se dispone en las bases de datos.

Pocas veces, si no nunca, se piensa que una parte intrínseca de esta metodología es contar con hipótesis sobre las causas que generan las situaciones que se describen, para aportar posibles soluciones para resolver el problema.

En esto consiste la particularidad del trabajo profesional.

Veamos algunos ejemplos de profesionales de otras áreas, para imaginarnos el funcionamiento del diagnóstico en el campo de la toma de decisiones en educación.

En otros contextos, la idea de diagnóstico incluye precisamente la determinación de las causas que generan un problema, y supone de manera inmediata propuestas de acción para solucionarlo.

Tomemos el caso de dos áreas de trabajo profesional: la medicina y la arquitectura. Uno va al médico a hacer una consulta por un problema (enfermedad sentida) que uno necesita resolver, o recurre a un arquitecto para realizar una refacción.

Para llegar a la solución estos profesionales pasan por tres pasos:

1. piden información (es el momento de las preguntas y respuestas sobre cantidad y características de los síntomas del paciente; o sobre los problemas que generan el pedido de refacción);

2. realizan el diagnóstico (el médico ubica entre diferentes posibilidades la enfermedad que uno tiene; el arquitecto establece las necesidades funcionales que debe cubrir);

3. dan propuestas de acción (el médico receta medicinas, recomienda un régimen de vida, de comida, etc; el arquitecto propone un proyecto de refacción, diseña el plano, señala los costos, etc.).

Este esquema de cómo realiza un profesional su tarea, puede ser tomado como modelo para visualizar lo que nos interesa.

El punto 1, el pedido de información, no es nada más ni nada menos que el momento en que se está armando la 'base de datos'. En el punto 2, se realiza una selección de la información pertinente (no todos los síntomas que el paciente describe interesan realmente; no todos los requerimientos que se expresan al arquitecto son compatibles o tienen la misma importancia), que es "leída" dentro de hipótesis interpretativas que le dan sentido.

A partir de los marcos teóricos que conoce, el médico es capaz de decir "Usted tiene hepatitis", o "Usted tiene infección intestinal", y el arquitecto dirá "Hay que tirar todo abajo y construir de nuevo" o "Basta con correr esta pared y agregar dos puertas".

Pero lo que interesa es que ambos agregan "Haga tal cosa". Todo este proceso está implicado en el diagnóstico, porque para que exista requiere una interpetación de la información a partir de marcos teóricos que le den sentido.

La información pura no refleja nada más que estados de situación; no constituye un diagnóstico. El por qué de esa situación, y el cómo se sale de esa situación no puede ser hecho de otra manera que a través de la aplicación de una adecuada lectura teórica de la información de base.

Acá volvemos a un tema tratado ya con anterioridad en este capítulo: la necesidad de estar actualizado en los avances del conocimiento pedagógico. ¿Cómo vamos a hacer una adecuada lectura de la información para hacer un diagnóstico si no conocemos qué dicen la teoría y los avances de la investigación empírica dicen?

El problema es que los marcos interpretativos, es decir los conocimientos teóricos, van cambiando permanentemente. Lo que nos enseñaron cuando nos graduamos de profesionales docentes, lo que se consideraraba entonces como posibles soluciones, mañana puede estar superado por nuevos descubrimientos, y por lo tanto deben buscarse nuevas soluciones.

Esto mismo sucede en todos los campos profesionales. Volviendo al ejemplo de las otras áreas (médico, arquitecto) todos ellos deben actualizarse continuamente informándose sobre los avances descubiertos y los nuevos productos que aparecen. La relación entre diagnóstico y propuesta de solución correcta está absolutamente condicionada por cómo se resuelva esta situación.

Finalmente, para terminar de acotar el tema de las características del diagnóstico útil para el planeamiento situacional, es importante destacar que *no existen diagnósticos generales*. Para obtener diagnósticos útiles se deben priorizar problemas y por lo tanto se debe elegir cuál o cuáles de ellos se van a someter a diagnóstico.

Si se pretende que el diagnóstico incluya TODOS los problemas, pierde su potencialidad, ya que es imposible tomar decisiones sobre todos los problemas a la vez, y el diagnóstico *debe terminar* con propuestas concretas de acción.

En el esquema clásico-normativo de planificación institucional, el primer paso era el 'diagnóstico'. Sin embargo, en este esquema clásico, lo que se ha hecho bajo este nombre es nada más que una descripción de la situación global de la institución y, a veces, de algunos aspectos del contexto y de la comunidad que permitían destacar algunos problemas. A veces, ni siquiera eso. La descripción era tan aséptica que parecía una foto más que otra cosa.

¿Qué utilidad ha tenido este tipo de ejercicio en la realidad? ¿Cómo lo han usado las conducciones institucionales? Todos sabemos que han

servido de muy poco y que nunca se le vio demasiado el sentido.

Sin embargo, me animaría a decir que si la institución está acostumbrada a esta técnica puede ser un buen punto de partida para reorientar los procedimientos e intentar este otro modelo de diagnóstico.

Se puede tratar de enumerar o listar todos los nudos problemáticos que, aunque no se explicitan, se pueden entrever escondidos en la información que presenta este 'diagnóstico' clásico. Una discusión participativa, o una reunión de trabajo del equipo de conducción (según sea la instancia en la cual se debe decidir), pueden servir para priorizar estos problemas y acordar sobre cuáles se debe actuar con mayor urgencia.

Sólo en este momento se está en condiciones de realizar el diagnóstico. Es decir, en este momento se ha acotado lo suficiente el campo del problema como para mirar con la adecuada profundidad las causas y soluciones. En este momento se sabe con certeza qué se necesita, y por lo tanto se puede concentrar la propuesta en un informe de muy pocas páginas -pero muy pertinentes-, lo que ahorra tiempo y esfuerzo tanto a quien lo realiza como a quien debe luego utilizarlo.

En esta metodología de planificación situacional para la toma de decisiones adecuadas, generalmente lo voluminoso es enemigo de lo útil.

Siendo el tiempo un recurso escaso, se lo debe utilizar racionalmente tratando de ser muy conciso, preciso y acertado, y produciendo materiales de fácil y corta lectura que resuman adecuadamente sólo lo importante para la decisión concreta. Recuerde el capítulo 1.

En el campo de la educación, y específicamente en lo que se refiere al planeamiento institucional clásico o normativo, se ha funcionado de una manera muy diferente. Hacer y redactar un 'diagnóstico'era una tarea tan amplia que insumía mucho más tiempo del que se tenía disponible (con lo cual era probable que se llegara tarde a la decisión que se debía tomar), y que generaba decenas cuando no cientos de páginas (con lo cual eran pocas personas las que podían leerlo con conciencia).

La práctica ha demostrado que este tipo de documentos ha servido básicamente para engrosar armarios o bibliotecas, y para mostrarlo en las visitas de supervisión, pero en pocos casos han resultado de utilidad para su aplicación institucional.

4. 2. 4. ¿Cómo se organiza la información para la reorientación de las decisiones y evaluación de proyectos?

Se ha planteado con anterioridad que, además de requerirse información para la toma de decisiones, para una adecuada gestión institucional que utilice la planificación situacional como instrumento para su mejoramiento, es imprescindible recoger y organizar información para evaluar y reorientar las decisiones.

Este es un campo complejo que puede dividirse en dos grandes líneas metodológicas:

* la evaluación de los procesos institucionales
* la evaluación de los productos o resultados.

Del mismo modo que en el caso de los diagnósticos, el primer punto se refiere a QUE EVALUAR. Este tema es central porque muchas veces no se tiene conciencia de que no se puede evaluar todo al mismo tiempo. Recuerde que también se ha abordado en el capítulo 4.

Una de las características del enfoque situacional de planificación es que se deben fijar prioridades y determinar opciones. Por ello, si se va a evaluar algo, *debe estar en el marco de estas prioridades, de manera de que se pueda realizar el seguimiento de los objetivos prioritarios.*

Esto implica dejar de lado otros aspectos que pueden parecer importantes, pero que no son prioritarios. La decisión sobre qué evaluar, sea en relación con los procesos o con los resultados, tiene que ver de este modo con toda la gestión.

a) Evaluación de procesos

La evaluación de la marcha de los procesos institucionales es en sí misma un proceso de construcción dialéctica, o de re-construcción de un proceso concreto, que se resume en tres grandes etapas: la delimitación del objeto a evaluar, la construcción del objeto evaluado y la comunicación de la evaluación.[9]

Primera etapa: las delimitación del objeto a evaluar. Consiste en acotar los límites concretos del trabajo a realizar. Del amplio espectro de posibilidades, se trata de acordar un objeto *posible.*

Esto surge por un lado de las necesidades de quien requiere la evaluación, y por el otro de los recursos materiales, entre los cuales el *tiempo* es absolutamente prioritario.

Segunda etapa: la construcción del objeto evaluado. Consiste en un

complejo proceso de sucesivos pasos de acercamiento y distanciamiento de la realidad, en el cual cada uno de los movimientos irá arrojando más organización a la visión evaluativa que se está construyendo.

El primer acercamiento consiste en que quien evalúa se deje impresionar por dos tipos de elementos: por un lado opiniones de los diferentes actores; por el otro algunos datos objetivos que surjan de registros existentes o de instrumentos diseñados al efecto.

De este primer acercamiento a la realidad se obtiene un primer conjunto de *hipótesis evaluativas*, o visiones de la realidad que construye el grupo evaluador, que orientarán el próximo acercamiento.

La próxima (o las sucesivas) entradas o acercamientos a la realidad funcionarán a partir de este mismo mecanismo básico. Es decir, cada una de ellas implicará para el grupo evaluador entrar en contacto con información surgida de los actores, y analizarla a partir de información surgida de otras fuentes para objetivarla. De la oposición de estos dos elementos (datos y opiniones) surgen, a su vez:

a. *Las hipótesis evaluativas* que consisten en organizaciones parciales de la realidad (porque organizan la información existente en un momento dado de la re-construcción), que van requiriendo más material diverso para validarlas.

Estas hipótesis evaluativas marcan los momentos de reflexión organizadora sobre el material, y permiten caminar a lo largo de la re-construcción.

b. *La re-construcción del proceso*, que consiste en la comprensión de los aspectos fundamentales del objeto evaluado, entendiendo sus aspectos estructurales y las interrelaciones principales. Esto da como resultado la evaluación de las viabilidades: cómo acaeció, qué falló, qué incidió en la falla, lo que abre el camino a la generación de nuevas hipótesis evaluativas.

Tercera etapa: la comunicación de la evaluación. El informe de evaluación debe estar organizado a partir de las preguntas iniciales que le dieron origen. Los puntos que se vayan sucediendo resumirán las razones y explicaciones a partir de las cuales se sustenta una propuesta de toma de decisiones.

Es decir, no se trata de un informe de investigación, que debe dar cuenta de preciosismos metodológicos y aclarar marcos conceptuales.

Esto figurará en una breve "ficha técnica" que acompañará el informe, pero no será el interés principal. Así se ofrecerá al tomador de decisiones un instrumento útil y pertinente para su gestión de conducción.

b) Evaluación de resultados

En puntos anteriores se ha señalado ya que en la actualidad la definición de resultados de la educación ha cambiado. El énfasis se pone en

la calidad de los aprendizajes como elemento definitorio de una buena escuela.

Una buena gestión institucional deberá generar información sobre resultados cualitativos en los alumnos, entendiendo por esto tanto la cantidad como la calidad de los logros de aprendizaje de los alumnos.

Obtener instrumentos adecuados para estos fines es una tarea sumamente compleja en la cual se entremezclan aspectos técnicos provenientes de diferentes disciplinas. Se está gestando en algunos organismos públicos la conciencia de que es necesario desarrollar pruebas objetivas de evaluación en cuanto a los logros en el aprendizaje; a ella se podrán acoger los establecimientos para obtener información sobre la calidad de la educación que están brindando.

Hasta que esto suceda, es posible establecer sistemas internos de medición de logros de aprendizaje a través de la generación de algunas pruebas consensuadas entre todos los docentes de las diferentes áreas que pueden ser aplicadas como parte de la evaluación normal, o en situaciones específicas.

Este procedimiento tiene la ventaja adicional de que requiere una discusión acerca de qué vale la pena medir, y cuál es la forma más idónea de hacerlo para abrir un espacio a reflexiones interesantes en el grupo docente.

De todas formas, este es un campo vital a tener en cuenta para una gestión eficiente de la institución ya que cada vez más se constituye en el referente objetivo del mejoramiento de la conducción institucional.

4. 3. Tercera función: la construcción de la viabilidad

El papel de la planificación institucional como instrumento para el mejoramiento de la calidad de su enseñanza nos reclama desde esta propuesta una profunda revisión de los procedimientos usados hasta el presente, que permita ampliar las condiciones de viabilidad con que nos hemos movido habitualmente.

En la perspectiva normativa clásica se asigna al planeamiento sólo una responsabilidad logística para el cumplimiento de acciones decididas. Pareciera que la probabilidad de que una decisión tomada se cumpla pasa solamente por tener los recursos económicos y el personal adecuado para ello.

Sin embargo, hoy sabemos que, aunque estos aspectos son sumamente importantes, no bastan. Tener el personal y el dinero ayuda, pero por muchas otras razones más complejas, un cambio deseado puede ser inviable.

4. 3. 1. El problema de la toma de decisiones

Las decisiones, para ser realmente tales, tienen que tener algún impacto en la realidad. Si no, se quedan en meras intenciones. Este es uno de los puntos más centrales en el problema de la gestión institucional. Muchos directivos se han enfrentado con situaciones en las cuales han tomado decisiones que no han tenido ningún efecto, o que empiezan a cumplirse pero que al poco tiempo se vuelven atrás, y la escuela sigue con las rutinas de siempre sin acusar ningún cambio real.

Esto ocurre porque, como se ha dicho anteriormente, la conducción de la gestión institucional para el mejoramiento de la educación requiere de dos tipos de decisiones: las que tienen que ver con aspectos sustanciales (¿qué tengo/quiero hacer?) y las que tienen que ver con la VIABILIDAD (¿qué tengo que hacer para que lo que quiero que pase, ocurra realmente?)

La planificación institucional, en su concepción de estilo de gestión, se ocupa de ambas cosas. Plantea los procedimientos a partir de los cuales se pueden conducir los procesos de cambio institucional tomando las decisiones correctas, en el momento adecuado.

4. 3. 2. Decisiones correctas y adecuadas

Las decisiones que se relacionan con el mejoramiento de la calidad de la educación son muy riesgosas, debido a que en ellas se combinan dos problemas:

a. por un lado son técnicamente complejas;

b. por otro lado plantean problemas de política institucional.

Es decir, frente a este tipo de decisiones no siempre se tiene en cuenta la complejidad técnica y profesional incluída en el campo de lo pedagógico, y tampoco se considera muchas veces que la introducción de cambios profundos necesariamente genera resistencias que deben ser contempladas de antemano.

En primer lugar, para conducir la gestión institucional se requiere que se tomen decisiones CORRECTAS.

Esto quiere decir que deben tomarse decisiones cuyo *contenido* esté de acuerdo con lo que se sabe del tema sobre el que se va a decidir.

Por ejemplo, si mi problema es que los chicos de primer grado no aprenden a leer y escribir como deben, tengo que remitirme a qué dicen los especialistas sobre esta cuestión y qué experiencias se han hecho ya al respecto. Este es el uso que hemos dicho que han de tener los diagnósticos, entendidos como lecturas de la realidad institucional, en la que se establecen las causas de lo que pasa y las posibles soluciones.

Pero para que la decisión sea correcta, también debe tenerse en cuenta el *procedimiento* de cómo se toma. El que decide puede a veces enfrentarse con posibles soluciones alternativas. El único modo de optar entre ellas es tener suficiente información que permita conocer de antemano las ventajas y desventajas de cada una.

Entonces, el procedimiento para tomar decisiones correctas en la gestión institucional requiere de un sistema de información capaz de proveer información oportuna y relevante a las conducciones. De esto se ha tratado en el punto anterior, cuando se ha comentado la segunda función.

Sin embargo, si se quieren introducir cambios en la institución para mejorarla, no alcanza con tomar decisiones correctas. Las decisiones que se tomen deben también ser las ADECUADAS.

Todo cambio es un proceso y por esto, ningún cambio que sea profundo puede concretarse de golpe. La mejor decisión en términos de su contenido puede no ser aceptada por los docentes y por los padres porque es demasiado diferente a lo que siempre se ha hecho y no está claro cuál es la razón y la ventaja de cambiar.

Las decisiones comprometidas con el cambio despiertan necesariamente resistencias debido a que tratan de modificar el estado de cosas normal y rutinario de la institución. Estas resistencias deben ser previstas por la conducción y enfrentadas con alguna propuesta que puede ser desde la negociación y la alianza hasta el enfrentamiento, si la correlación de fuerzas lo permite.

Para esto no hay simples recetas, y cada situación es única porque en cada situación concreta cambian los actores que participan, y cambia el interés a favor o en contra de cada uno de ellos. Por otro lado, también los mismos actores cambian frente a las mismas situaciones de acuerdo con las experiencias anteriores.

La institución debe aprender a transitar el camino del cambio, y corresponde a la conducción institucional modelar este proceso a través de la gradualidad de las decisiones que toma.

En términos generales, es mejor una serie de continuas decisiones no tan profundas pero que vayan ensanchando el campo del posible cambio, que una decisión única y muy radical que pueda ser vista como demasiado violenta y genere anticuerpos.

4. 3. 2. La construcción de la viabilidad

Esto quiere decir que, en gran medida, la viabilidad de los cambios institucionales se construye. Cuando se plantea que la gestión institucional debe ser profesionalizada, se quiere decir que los profesionales docentes que dirigen una institución deben estar entrenados para ejercer su conducción y no meramente para administrarla.

Las decisiones adecuadas varían de una situación a otra; lo importante es que una situación genera las condiciones de posibilidad (o de imposibilidad) de la siguiente.

El cambio institucional puede ser visto como una sucesión de situaciones de cambio, organizadas en una cadena, y que crecen en espiral. El objetivo final es una meta imaginaria que funciona tanto como organizador de las decisiones cuanto como criterio de evaluación de lo que va ocurriendo.

Este objetivo final (llamado muchas veces 'imagen objetivo') no necesita ser obtenido inmediatamente, sino que su función es ayudar a que el que conduce el proceso sepa cuál es la dirección de la decisión que se debe tomar.

5. El orientador de la gestión institucional: la definición de la calidad de la educación

Resulta entonces que para poder orientar adecuadamente el camino del mejoramiento de la calidad tanto de la institución escolar como de los resultados del aprendizaje, es necesario definir hacia dónde ir, cuál es el objetivo final.

Se necesita delinear la *imagen objetivo* orientadora, que no incluirá las "recetas" exactas de lo que hay que hacer, sino que mostrará cuál es el sentido general que debe seguirse y dará, por otro lado, un criterio compartido de evaluación de la realidad a través del cual será posible reconocer si se está o no en el buen camino.

Para abrir la discusión sobre qué aspectos de la actual conformación y funcionamiento del sistema educativo deberían ser cambiados porque están jugando como obstaculizadores de su calidad, conviene preguntarse cuáles son aquellos ejes centrales sobre los que se constituye una propuesta pedagógica.

En otras palabras, se necesita saber cuáles son los ejes o aspectos centrales que definen la tarea pedagógica y que pueden por ello servir de criterio de calidad, independientemente de qué nivel, qué modalidad o qué tipo de experiencia estemos analizando.

5. 1. Ejes sustanciales de la propuesta pedagógica

5. 1. 1. El eje epistemológico

Si la tarea propia del sistema educativo, y por ello de las instituciones escolares, es enseñar, la primera cosa que tenemos que decidir es desde qué criterio vamos a reconocer si lo que enseñamos es adecuado o no.

Por esto, uno de los elementos fundamentales de la propuesta pedagógica se refiere a cuál es la definición epistemológica implicada en ella, es decir con qué características se define la "ciencia" o el "conocimiento" dentro de la escuela.

La opción básica en este campo se resume en la premiencia de características relacionadas con el saber académico clásico o con el saber tecnológico. Si bien es cierto que el contexto histórico en que surgieron los sistemas escolares (la modernidad) explica la preeminencia actual de un saber con fuerte contenido académico clásico, la concepción de la ciencia allí implicada supone un modelo deductivo en el cual el conocimiento deriva de grandes hipótesis, en la práctica, imposibles de cuestionar en la escuela.

El contexto de nuestro tiempo está enmarcado por la cultura tecnológica que supone un modelo específico de conocimiento científico distinto del anterior, en el que interesa no sólo la comprensión y explicación de los fenómenos sino también - y como elemento decisivo - la posibilidad de aplicar creativamente lo que se sabe para operar sobre la realidad.

La opción por una concepción de conocimiento que apoye desde la escuela un modelo más acorde con las necesidades actuales no se resuelve por esto agregando más horas de matemática o de física al programa, sino revisando profundamente los modelos de la ciencia que se transmite, tanto en las áreas correspondientes a las ciencias "duras", como a las que se refieren a las "blandas", y adecuando la organización de la tarea del aula y de la institución escolar a ellas.

Si se pretende generar capacidad de pensamiento crítico y creador en los alumnos (como se dice en la mayoría de los documentos que intentan un cambio curricular, y como aparece en la mayoría de las justificaciones de los proyectos institucionales) la organización de la propuesta de enseñanza debe incorporar y alentar la posibilidad de duda fundada, de discusiones abiertas entre los alumnos o con el profesor, de visión de contraste entre teorías e ideologías divergentes.

Esto, que a primera vista parece una discusión referida sólo a los 'contenidos' supone también modelos de distribución del tiempo y el espacio en la escuela.

Otras decisiones acerca del mejoramiento de la calidad de la educación que responden a este eje tienen que ver con qué áreas del saber se incorporan a la enseñanza y qué se enseña de ellas. Redefinir la biología, la física y la matemática para acercarse a lo que hoy en día se conoce en estos campos, no es menos importante que tener en cuenta que las ciencias sociales en la actualidad incluyen desde la sociología hasta la economía, la antropología, las ciencias políticas, etc., todos ellos contenidos hoy desconocidos en nuestras aulas primarias, secundarias y terciarias.

Resumiendo, podemos decir que en el eje epistemológico la imagen objetivo que oriente la calidad de la educación debe permitir reconocer:
*** si se sigue enseñando la ciencia desde una concepción clásica o se intentan lograr operaciones de conocimiento tecnológico en los alumnos.**
*** si se siguen definiendo los campos académicos que se enseñan de acuerdo con las viejas divisiones vigentes en nuestros planes de estudio, o si se intenta incorporar los núcleos conceptuales básicos de todas las disciplinas que hoy integran el saber humano.**
*** si se siguen enseñando temas e informaciones superadas en el mundo académico o se intentan incorporar las discusiones académicas hoy vigentes entre los científicos.**

Estos se serán los criterios que orientarán las decisiones sobre el mejoramiento de la educación que imparte la institución, pero también se constituirán en criterios de evaluación permanente que permitirán ir reorientando las acciones.

5. 1. 2. El eje pedagógico

Este eje incluye la respuesta a tres grandes cuestiones implicadas en la tarea institucional, y ellas son:

¿Cómo se define el sujeto de la enseñanza?
¿Cómo se define el proceso de aprendizaje?
¿Cómo se organiza la tarea de enseñar?

Tanto la propuesta de enseñanza como la organización de la institu-

ción se basan en alguna definición de qué características tiene el que aprende.

La concepción clásica -que todavía se mantiene en muchas instituciones- entendía al niño como un adulto en miniatura, sin contemplar las diferencias que hoy se reconocen en virtud de las diferentes etapas por las que pasa el sujeto a lo largo de la vida hasta constituirse en adulto. Estas diferencias se expresan en tres dominios: psico-motriz, socio-afectivo y cognitivo, cualquier intento de mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte debe hacer posible que ellas sean respetadas.

La teoría pedagógica que sustenta la propuesta de enseñanza es el segundo punto a tener en cuenta dentro de este eje. La organización de la tarea escolar y las características de las intervenciones didácticas deberán adaptarse a la concepción de aprendizaje que se adopte.

Si se entiende, con los enfoques constructivistas, que el alumno aprende a través de acciones, la pasividad de los niños y jóvenes no será lo más indicado como organización general de la tarea. Se deberán diseñar formas organizativas que reconozcan que el aprendizaje transcurre básicamente en el interior del sujeto que aprende, y se basa en un doble movimiento: se inicia cuando el que aprende va generando hipótesis que le permitan entender y explicar la realidad circundante (sea esto a propuesta de la escuela o no) y termina con la comprobación o rechazo de estas pre-explicaciones a partir de la experiencia propia y de los datos que le ofrecen los que lo rodean (los compañeros, el docente, los adultos, los libros, etc.).

Si el alumno aprende a través de acciones, definiendo el actuar del sujeto no sólo como una acción hacia el exterior (conductas) sino también como acciones de pensamiento que construyen el objeto de aprendizaje, es importante que la institución escolar y la tarea del aula estén organizadas de manera que tenga cierta capacidad de movimiento físico, pero también que se le brinde permanentemente la posibilidad de pensar, es decir de realizar acciones de pensamiento.

Ahora bien, la apropiación del conocimiento debe ser promovida desde un proceso formativó escalonado que contemple las necesidades e intereses de cada etapa evolutiva. Este es justamente el campo de la propuesta didáctica, que se engarza por un lado en los requerimientos epistemológicos del conocimiento a difundir, y por el otro con las posibilidades y necesidades de cada etapa evolutiva para la cual se trabaja.

Las condiciones de organización de la propuesta de enseñanza comprende todo esto y, a partir de estas definiciones, propondrá que el docente "transmita", "oriente", "sólo facilite" o haga un poco de cada cosa, etc. Estas definiciones también determinarán qué características tendrá la evaluación y la promoción, cómo se entenderán la disciplina y el orden, etc.

Resumiendo, en el eje pedagógico la imagen objetivo que oriente la calidad de la educación debe permitir reconocer en cada institución:
*** si se sigue trabajando con una definición del chico que expresa que el niño/púber/adolescente es adulto en miniatura, o si se organiza la propuesta institucional reconociendo que cada etapa de la vida está signada por características propias y específicas que deben ser tenidas en cuenta;**
*** si se sigue enseñando con el respaldo de una idea conductista del proceso de aprendizaje, o se abren caminos para facilitar la construcción del objeto de conocimiento desde una postura activa del sujeto que aprende;**
*** si se sigue entendiendo el papel del docente como una responsabilidad autónoma, prácticamente independiente de las definiciones epistemológicas y de las demás definiciones, que se maneja sobre la base de las normas y de las rutinas existentes desde siempre, o se organiza la institución escolar como un espacio, de crecimiento del docente en tanto profesional, y de toma de decisiones participativas acerca de la calidad de la enseñanza.**

5. 2. Eje de las respuestas a la sociedad

Las demandas de la sociedad han cambiado de manera ostensible y es bastante evidente que el sistema educativo no ha sido capaz de adecuarse a ellas. Una educación de calidad, además de cumplir con su objetivo específico de difundir el conocimiento socialmente válido, debe responder a las demandas generales que la sociedad le plantea.

En términos generales, son tres las áreas de la sociedad que requieren a la educación: la cultura, la política y la economía.

La cultura reclama de la educación la transmisión de los valores básicos en los que se asienta la sociedad (definida por muchos también como la formación de la identidad nacional), aunque este papel es cada vez menos responsabilidad de la escuela en la medida en que ha crecido la importancia de otros agentes culturales tales como los medios masivos de comunicación.

En lo que se refiere a los requerimientos del sistema político, una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama el aprendizaje de las conductas básicas que hagan esto posible. Por esto, las instituciones educativas, desde el nivel elemental hasta el superior, deberán estar organizadas de manera que estas conductas sean no sólo posibles sino

necesarias para el buen funcionamiento de la institución.

En relación con el sistema económico, dos son las áreas de compromiso del sistema educativo: la formación de habilidades básicas para la incorporación del sujeto a la vida activa, y el aporte científico para el desarrollo.

Con referencia al primer tema, parecería que el papel de la educación no es tanto formar para el puesto de trabajo concreto sino dar las capacidades básicas para una adaptación adecuada al sistema productivo (crear hábitos de esfuerzo y trabajo, generar la capacidad operatoria, capacitar para el trabajo en equipo, etc.).

La necesidad de aportar los insumos científicos para un desarrollo económico y social viable tiene que ver con la definición epistemológica que se adopte. Es cierto que, en sus instancias más visibles, la relación producción de conocimiento/productividad parece ser tema exclusivo del nivel superior. Sin embargo, muchas investigaciones han señalado ya que la posibilidad del desarrollo adecuado de estas capacidades en el nivel superior del sistema educativo depende en gran medida de qué tipo de conocimiento se distribuye desde la escuela primaria, dado que las características de las operaciones lógicas se dan en el sujeto desde las primeras etapas de su desarrollo evolutivo.

Notas y Referencias Bibliográficas

[1]ROBIROSA, Mario C.: "Estrategias para la viabilización eficiente y eficaaz de proyectos de desarrollo popular", en *Desarrollo Económico, Revista de Ciencias sociales*, Nº 115, Vol.29, Octubre-diciembre 1989

[2] "Tres rasgos principales estrechamente interrelacionados podrían detectarse al tratar de caracterizar y analizar la modalidad de planificación social que estuvo en boga en la mayor parte de los países latinoamericanos desde la época de la Alianza para el Progreso.

En primer lugar, cabría destacar un cierto *voluntarismo utópico*, que se expresó principalmente en la orientación y el contenido preconizado para los planes y que en lo esencial emanaba de la ideología de los planificadores.

En segundo lugar, se podría mencionar un excesivo *reduccionismo economicista*, derivado del hecho de haber intentado circunscribir la observación, descripción y explicación de los procesos sociales al marco provisto por la teoría económica, para con ese fundamento intentar definir las políticas para el manejo de los mismos.

En tercer lugar, el predominio de un marcado *formalismo* en los procedimientos recomendados y adoptados, considerados como esenciales para el correcto cumplimiento de las tareas de planificación". DE MATTOS, Carlos A: "Estado, procesos de decisión y planificación en América Latina", en *REVISTA DE LA CEPAL*, Nº 31, Santiago de Chile, Abril de 1987

[3] Este tema está más desarrollado en el punto final de este capítulo (El organizador de la gestión institucional: la definición de la calidad de la educación)

[4] Los productos de la planificación normativa se han llamado por esto "plan-documento". Otra expresión de esto, a nivel institucional, son los "currículo-documento". Estos son intentos de cambio en los lineamientos curriculares decididos por diferentes gestiones nacionales y provinciales, que se envían a las escuelas en forma de libro o documento para ser implementados, pero que normalmente terminan formando parte de las bibliotecas y tienen poca incidencia real en el aula.

[5] PRAWDA, Juan: *Teoría y praxis de la planeación educativa en Mexico*, Ed. Grijalbo, México, 1985

[6] AGUERRONDO, Inés: "Abriendo Camino", en *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1991

[7] ARRIEN, Juan Bautista y MATUS LAZO, Roger: *La planificación participativa de la educación. Concepción y práctica*, Ofician Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá (UNESCO/CAP), San José, Costa Rica, 1989

[8] Veremos cuando tratemos el punto de la formulación de diagnósticos cómo se puede hacer, en la práctica, para cumplir con esta tarea.

[9] Este procedimiento se describe en más detalle en AGUERRONDO, Inés: *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1991, Cap.6 "El proceso de evaluación de proyectos en educación: modelos y aproximaciones".

Bibliografía

AGUERRONDO, I.: *Re-visión de la escuela actual.* Bs.As. Centro Editor de América Latina. 1987.

AGUERRONDO, I.: *El planeamiento educativo como instrumento de cambio.* Bs. As. Troquel. 1990.

BALL, S.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organizacion escolar.* Barcelona. Paidós. 1989.

BARBIER, R.: *A pesquisa-acao na instituiçao educativa.* Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1985.

BERNSTEIN, B.: *Poder, Educación y Consciencia.* Santiago. Cristian Cox Editor. 1988.

BERNOUX, P.: *La sociologie des organisations.* Paris. Editions du Seuil. 1985.

BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S. y BRASLAVSKY, C.: *La formación de losprofesores argentinos. El caso de dos institucionesparadigmáticas.* Bs. As. FLACSO/CIID. Documentos e Informes de Investigación Nº103. Noviembre 1990.

BLAT, G. F.: *Relaciones laborales en empresas ideológicas.* Madrid. Centro de Publicaciones. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. 1986.

BOLLEN, R. y HOPKINS, D.: *La pratique de l'auto-analyse de l'etablissement scolaire.* Paris. Economica. 1988.

BOUDON, R.: *Efectos perversos y orden social.* México. Ed. Premia. 1980.

BOURRICAUD, F.: *Esquisse d'une théorie de l'autorité.* Paris. Plon. 1970.

BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G.: *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media.* Bs. As. FLACSO. Miño y Dávila. 1990.

CARRION CARRANZA, C.: "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional" en *Revista Perfiles Educativos.* México. UNAM. Nº6. Julio, agosto y septiembre 1986.

CASTORIADIS, C.: *La institución imaginaria de la sociedad.* Barcelona. Tusquets. 1983.

CASTORIADIS, C.: *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto.* Barcelona. Gedisa. 1988.

CENTRE UNIVERSITAIRE DE RECHERCHES ADMINISTRATIVES ET POLITIQUES DE PICARDIE: *Psychologie et science administrative.* Paris. Presses Universitaires de France. 1985.

CHEVALLARD, Y.: *La transposición didáctica: de las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñadas.* Mimeogr. Cátedra Didáctica II. 1980.

CHEVALLIER, J. y otros: *Les usages sociaux du droit.* Paris. PUF. 1989.

CHEVALLIER, J. y otros: *Psychologie et science administrative.* Paris. PUF. 1985.

CHEVALLIER, J. y otros: *L'institution.* Francia. Presses Universitaires de france. 1981.

CISCAR, C. y URIA, M.: *Organización escolar y acción educativa.* Madrid. Narcea. 1986.

CONEXIONS: *L'intervention.* Paris. Eres. Nº49. 1987.

CROZIER, M. y FRIEDBERG, E.: *L'acteur et le systeme.* Paris. Editions du Seuil. 1977.

DAVID-JOUGNEAU, M.: *Le dissident et l'institution.* Paris. L'Harmattan. 1989.

ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L.: *Identidad de las organizaciones.* Bs.As. Paidos. 1989.

FRIGERIO, G.: *Sistema Dual. Evaluación de funcionamiento.* FLACSO. Progr. Bs.As. 1987.

FRIGERIO, G.: *Ecole et Société en Argentine.* Tesis de Doctorado. Université René Descartes. Paris. 1978.

FRIGERIO, G.: *Inconsciente y relación pedagógica: una perspectiva diferente para pensar la educación.* Educación, autoritarismo y democracia. Cuadernos FLACSO. Bs.As. Miño y Dávila. 1988.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: *Aportes para la transformación democrática de la educación.* FLACSO. Serie: Materiales de difusión del área de educación y sociedad. Nº6, 1988.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: *Apuntes para la construcción de un marco teórico para evaluar el funcionamiento de sistemas.* OEA. 1988.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: *La supervisión. Institución y actores.* Bs.As. MEJ-OEI. 1989.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: *Relaciones institucionales. Un marco para su lectura,* MEJ-BIRF (Marco teórico SP7). Bs.As. Junio 1989.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: *Aportes para la elaboración de normativas.* Documento Nº 7. SP7. Proyectos MEJ-BIRF. 1990.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: *La logica de los actores. Identidad, condiciones laborales y negociacion.* Documento Nº8. SP7. Proyectos MEJ-BIRF. 1990.

FRIGERIO, G., LANZA, H., LIENDRO, E., ENTEL, A. y BRASLAVSKY, C.: *Curriculum presente, ciencia moderna ausente. La desinformación en la escuela media.* Bs. As. FLACSO/CIID, Ed. Miño y Dávila, 1992.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. 1985.

GIMENO SACRISTAN, J.: *El curriculum: una reflexión sobre su práctica.* Madrid. Morata. 1985.

GIMENO SACRISTAN, J.: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid. Morata. 1985.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Profesionalización docente y cambio educativo.* Universidad de Valencia. 1988.

GOLDMANN, L.: *Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación en el concepto de información en la ciencia contemporánea.* México. Siglo XXI. 1977.

GORE, E. y DUNNLAP, P.: *Aprendizaje y Organización.* Bs.As. Tesis. 1988.

GUIZOT, J.: *Organizaciones sociales y comportamientos.* Barcelona. Herder. 1985.

HEVIA, R.: *Aprendizaje y evaluación en los TED.* Santiago. PIIE. 1988. Cuaderno 4.

KAES, R.: *La institucion y las instituciones.* Bs. As. Paidos. 1989.

LAPASSADE, G.: *El analizador y el analista.* Barcelona.Gedisa. 1979.

LAPASSADE, G.: *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona. Gedisa. 1977.

LAPASSADE, G.: *Autogestión pedagógica*. Barcelona. Gedisa. 1977.

LOBROT, M: *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Bs.As. Humanitas. 1979.

LOCHAK, D., CHEVALLIER, J. et al.: *Les usages sociaux du droit*. Paris. PUF. 1989.

LOURAU, R.: *El análisis institucional*. Bs. As. Amorrortu. 1975.

LOURAU, R.: *El estado y el inconsciente. Ensayo de sociología política*. Barcelona. Kairos. 1980.

MARI, E. y otros: *Derecho y psicoanálisis. Teoría de las ficciones y función dogmática*. Bs.As. Hachette. 1987.

MARTIN, D. et ROGER-RASTOLL, P.: *Sujets et institutions*. París. L'Harmattan. 1989.

MAYNTZ, R.: *Sociología de la administración pública*. Madrid. Alianza Universidad. 1985.

MORGAN, G.: *Images of organization*. London. Sage. 1986.

OSZLAK, O. (comp): *Teoría de la burocracia estatal*. Bs.As. Paidós. 1984.

PERETTI, A. de: *Pour une école plurielle*. Paris. Larousse. 1987.

PETIT, F.: *Psicología de las organizaciones*. Barcelona. Herder. 1984.

POGGI, M.: *Notas sobre la teoría curricular y la transposición didáctica*. Documento Nº7. Dirección General de Desarrollo Educativo. CPE. Río Negro. 1990.

POSTIC, M.: *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris. PUF. 1989.

RAVELA, P.: *El liceo como organización*. Tesis Maestría. FLACSO. CIEP. 1989.

RENAU, D.: *¿Otra psicología en la escuela?*. Barcelona. Laia. 1985.

ROCKWELL, E. y EZPELETA, J.: "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica" en *Revista Colombiana de Educación*, CIUP, II semestre 1983.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R.: *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. México. DIE. 1986.

RODRIGO VERA, G.: *Rol del coordinador en los TED*. Santiago. PIIE. 1988. Cuaderno 3.

RODRIGUEZ, C.: *El derecho y la Justicia en la educación*. Bs.As. MEJ. 1989.

ROGGI, L.: *Buscando mejorar la calidad de la educación por un camino diferente*. OEA/DAE.

RUEFF-ESCOUBES y MOREAU, J-F.: *La démocratie dans l'école*. France. Syros. 1987.

SAINSAULIEU, R.: *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris. Dalloz. 1987.

SCHLEMENSON, A.: *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Bs.As. Paidós. 1987.

SEBEOK,T. y UMIKER-SEOBEOK, J.: *Sherlock Holmes y Carles S. Peirce. El método de la investigación*. Bs.As. Paidós. 1987.

SELVINI PALAZZOLI, M. y otros: *Al frente de la organización*. Bs.As. Paidós. 1986.

SIMON, P. y ALBERT, L.: *Las relaciones interpersonales*. Barcelona. Herder. 1989.

STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata. 1987.

TEDESCO, J. C.: *Conceptos de Sociología de la Educación*. Bs.As. Centro Editor de América Latina. 1980.

TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R.: *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1976-1980. Bs.As. FLACSO. 1983.

TEDESCO, J.C.: *El desafío educativo*. Calidad y Democracia. Bs.As. Ed. Gel. 1987.

TERHART, E.: "Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Rev. de la Educación* nº284. Madrid. 1987.

TIRAMONTI, M.G.: *El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio de educación: un estudio exploratorio*. Tesis FLACSO. Bs.As. Mimeog.

TIRAMONTI, G.: *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Bs. As.

Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila. 1989.

TOURAINE, A.: *Le retour de l'acteur.* Paris. Fayard. 1984.

TOUZARD, H.: *La mediación y la solución de los conflictos.* Barcelona. Herder. 1981.

VAN HAECHT, A.: *L'école a l'epreuve de la sociologie.* Bruselas. De Boeck. 1990.